

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Der autoritäre Charakter in der Erziehung im
Nationalsozialismus. Eine Untersuchung des autoritären
Charakters in den Adolf-Hitler-Schulen und in den
Nationalpolitischen Erziehungsanstalten“

Verfasserin

Ingrid Karmann

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2012

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 297

Studienrichtung lt. Studienblatt: Diplomstudium

Betreuerin: Univ. Prof. Dr. Barbara Schneider-Taylor

DANKSAGUNG

Hiermit möchte ich allen jenen danken, die es mir ermöglichten, diese Diplomarbeit zu schreiben, nein, nicht nur das Verfassen dieser Arbeit, sondern das ganze Studium.

Dazu zählt in erster Linie meine Familie, meine drei Kinder **Michael, Viviane, Manuel** und **mein Mann**, die mich öfters als ihnen lieb war, in Ruhe studieren ließen. Dadurch konnte ich all die vielen Lehrveranstaltungen, die sogar teilweise am Wochenende stattfanden, besuchen.

Mein ganz besonderer Dank gilt vor allem **meinem Mann**, der mir nicht nur fachlich, mit der passenden Literatur und Gesprächen zur Seite stand, sondern mich Kinder betreuender Weise und haushaltsmäßig entlastete und stets ermutigte, das Studium fortzuführen.

Des Weiteren gilt mein aufrichtiger Dank, meiner Diplomarbeits-Betreuerin, **Frau Univ. Prof. Dr. Barbara Schneider-Taylor**, der ich es verdanke, den Mut aufgebracht zu haben, das Studium erst richtig mit Prüfungen, Seminaren und anderen Lehrveranstaltungen anlaufen zu lassen und auch dran zu bleiben. Nicht zuletzt gab sie diesem Umstand durch ihre brillanten und in einer äußerst interessanten Weise gehaltenen Vorlesungen den Ausschlag, in mir das Feuer für die Bildungswissenschaft zu entfachen. Ein weiterer Grund bestand in der Art der Aufgabenstellung und in ihren fairen Prüfungsmodalitäten.

Einem ganz besonders liebenswürdigen und motivierenden Mail von **Frau Mag. Michaela Schretzmayer**, einer damaligen Tutorinnen von Frau Professor Schneider-Taylor, das sie mir einen Tag vor der Prüfung schrieb, habe ich es zu verdanken, dass ich mich über die erste wirklich wichtige, schriftliche Prüfung, „Systemversuche der Pädagogik“, getraut habe, die u.a. unter ihrer Aufsicht stattfand und die ich schließlich auch bestanden habe und so das Studium in „Schwung“ kommen ließ.

Zum Schluss möchte ich allen **Studienkolleginnen**, die mit mir das Diplomstudium aus 2002 im letztmöglichen Semester begonnen haben und schließlich im letztmöglichen Semester absolvierten, meinen Dank für die stete Aufmunterung und durch endlos lange, fachspezifische Diskussionen, das Studium fortzusetzen, aussprechen.

Inhaltsverzeichnis

Zusammenfassung	Fehler! Textmarke nicht definiert.
1 Einleitung	6
2 Forschungsmethoden	7
2.1 Hermeneutik	8
3 Charakteristika des autoritären Charakters nach Theodor W. Adorno	14
3.1 Der Hass gegen den Anderen - Zwischen Bildung von Vorurteilen Gewalt, Sadismus und Barbarei	14
3.2 Die Obrigkeitshörigkeit – Zwischen Negation der Demokratie und Menschenrechte und der Forderung einer „starken Hand“	20
3.3 Wissensfeindlichkeit - Anti-Intellektualität.....	21
4 Begriffe	22
4.1 Nationalsozialismus.....	24
4.2 Erziehung.....	28
4.2.1 <i>Autoritäre Erziehung</i>	33
4.2.1.1 <i>Nationalsozialistische Erziehung</i>	36
5 Die Pädagogik im Nationalsozialismus	44
5.1 Die Pädagogik nach Krieck	44
5.1.1 <i>Die Selbsterziehung für den Staat</i>	44
5.1.2 <i>Pädagogische Spurensuchen – Stände und Stauferreich</i>	48
5.2 Die Pädagogik nach Baeumler	50
5.2.1 <i>Die politische Pädagogik – Zwischen Griechen und Germanen</i>	50
5.2.2 <i>Pädagogik in der Praxis</i>	52
5.2.3 <i>Bildbarkeit und Selbstbildung</i>	53
5.3 Zusammenfassung – Der autoritäre Charakter bei Baeumler und Krieck.....	54
6 Nationalsozialistische Schulpolitik im Dritten Reich	56
7 Zur Einführung – Zweck und Ziel der AHS und der NAPOLA	61
8 Adolf-Hitler-Schule (AHS)	63
8.1 Gründungsakte.....	64
8.2 Unterricht.....	67
8.2.1 <i>Allgemeiner Unterricht</i>	67
8.2.2 <i>Ideologische Ausbildung</i>	68
9 Nationalpolitische Erziehungsanstalt (NAPOLA)	73
9.1 Gründungsakte	78
9.2 Unterricht	79
9.2.1 <i>Allgemeiner Unterricht</i>	80
9.2.2 <i>Ideologische Ausbildung</i>	82

10	Ordensburgen	83
10.1	Neue Formen der Erziehung – Ende der bürgerlichen Erziehung?	84
10.2	Aufnahmekriterien	85
10.3	Erziehung und Wissensvermittlung	86
10.4	Von der NAPOLA zur Ordensburg	89
11	Die Wehr- und Sportausbildung an den AHS und NAPOLAS	90
12	Funktionen der AHS und der NAPOLA während des Krieges	92
12.1	Organisation der Kinderlandverschickungen	92
12.2	Arbeitsdienst	93
12.3	Ausbildung für den Kriegsdienst	95
13	Schlussfolgerung und Beantwortung der Forschungsfrage	97
14	Literaturverzeichnis	99
15	Quellennachweis	102

Kurzfassung

Die vorliegende Diplomarbeit befasst sich mit einer Studie zum autoritären Charakter im Anschluss an Theodor W. Adorno. Als Analysegegenstand der Arbeit zum autoritären Charakter dienen die Adolf-Hitler-Schulen, die Nationalpolitischen Erziehungsanstalten und die Ordensburgen im Zeitraum von 1939 bis 1945.

In diese Analyse fließen auch die Denkmuster renommierter NS-Pädagogen ein. Diese sind Ernst Krieck und Alfred Baeumler. Auf ihnen bauen die Eliten Schulen des Nationalsozialismus auf. Sie prägten das ideologische Grundgerüst für die Beschulung und Erziehung der Schüler.

Des Weiteren wird näher auf die Nationalsozialistische Schulpolitik im Dritten Reich eingegangen, die als Überleitung für die Beschreibung der AHSs, der NAPOLAS und der Ordensburgen dient, in der die verschiedenen Ausbildungsprogramme präsentiert werden, um danach auf die einzelnen, gemeinsamen Arbeitsbereiche der AHSs und NAPOLAS einzugehen.

Die Schlussfolgerung beschäftigt sich mit der Beantwortung der Forschungsfragen.

Anmerkung: Aufgrund der besseren Lesbarkeit, wird in dieser Arbeit auf geschlechtsspezifische Begriffstrennung verzichtet.

Abstract

This thesis deals with a study of The Authoritarian Personality, following Theodor W. Adorno. As an analysis of the work item served the authoritarian nature of the Adolf Hitler Schools, the National Political educational institutions and the Order Castles during the period from 1939 to 1945.

This analysis also incorporated the thinking patterns of renowned Nazi educators. These are Ernst Krieck and Alfred Baeumler. They were creating the ideology for the elite schools of National Socialism. They shaped the ideological framework for the schooling and education of students.

Furthermore, will be further elaborated the National Socialist education policy in the Third Reich, which serves as a transition for the description of the AHSs, the Napolas and the Order Castles, in the various training programs are presented to respond to after the single, common work areas of AHSs and Napolas.

In the conclusion I will answer my research questions following my analysis.

1 Einleitung

Diese Diplomarbeit widmet sich der Thematik des autoritären Charakters in der Zeit von 1930 bis 1945. Genauer gesagt, handelt es sich hierbei um den autoritären Charakter in den Adolf-Hitler-Schulen und den nationalpolitischen Anstalten. Des Weiteren werden auch noch die mit ihnen verbundenen Ordensburgen untersucht. Die Arbeit beschäftigt sich mit folgenden Forschungsfragen:

Hauptfrage: *Gab es den „autoritären Charakter“ nach Adorno in der Beschulung und Erziehung in den Adolf-Hitler-Schulen und in den Nationalpolitischen Erziehungsanstalten?*

Subfrage 1: *Wenn ja, welche Auswirkungen zeigte der „autoritäre Charakter“ in diesen Schulen?*

Subfrage 2: *Welche Ziele verfolgte das nationalsozialistische Regime mit der autoritären Beschulung und Erziehung?*

Subfrage 3: *Welche Ziele verfolgte man mit der Einführung der Ordensburgen?*

Zunächst gibt die Arbeit über die expliziten Merkmale des autoritären Charakters, wie ihn Adorno beschrieb, Auskunft. Er behandelt ihn in seinem Buch, „Studien zum autoritären Charakter“, Aspekte der modernen Sozialforschung und gibt die Ansichten vieler Interviewpartner, die er in verschiedene Kategorien einteilte, wieder. Aufgrund dieser Kategorien, richteten sich die Fragen an die Interviewten.

Sein Werk leitete Adorno mit folgenden Worten ein:

„Die Untersuchungen, über die hier berichtet wird, waren an der Hypothese orientiert, daß [sic!] die politischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Überzeugungen eines Individuums häufig ein umfassendes und kohärentes, gleichsam durch eine ‚Mentalität‘ oder einen ‚Geist‘ zusammengehaltenes Denkmuster bilden, und daß [sic!] dieses Denkmuster Ausdruck verborgener Züge der individuellen Charakterstruktur ist“ (Adorno 1973: S. IX).

Die Arbeit gliedert sich zunächst in die Forschungsmethode, die hier die Hermeneutik anwendet. Was unter Hermeneutik zu verstehen ist und wie sie in den verschiedenen Bereichen eingesetzt wird, soll das folgende Kapitel erläutern.

Das nächste Kapitel versucht, wie schon anfangs erwähnt, die einzelnen Charaktermerkmale des autoritären Charakters nach Adorno zu beschreiben. Es handelt sich um das Verhalten der Menschen gegen andere Menschen, wie sich Vorurteile, Gewalt, Sadismus und Barbarei bilden. Diese Verhaltensnormen münden einerseits in der Obrigkeitshörigkeit und der Verneinung des Prinzips der Demokratie, sowie der Menschenrechte. Schließlich führte Adorno die Aspekte der Wissenschaftsfeindlichkeit und Anti-Intellektualität an.

Um den Kern der Arbeit darlegen zu können, werden zunächst die Begriffe, Nationalismus, Erziehung, Autoritäre Erziehung und Erziehung im Nationalsozialismus erörtert.

Somit ist der eigentliche Teil der Arbeit eröffnet. Es wird der Versuch angestellt, die Pädagogik im Nationalsozialismus nachzuzeichnen, die von zwei antiliberal denkenden Pädagogen, Ernst Kriek und Alfred Bäumler, dominiert wurden.

Danach wird der Frage nachgegangen, wie sich die Nationalsozialistische Schulpolitik gestaltete, um anschließend die Adolf-Hitler-Schulen, die Nationalpolitischen Anstalten und die Ordensburgen näher beleuchten zu können. Zuerst werden die Gründungsakte dieser Ausbildungsstätten dargelegt, danach die Gestaltung des Unterrichts, die ideologische Ausbildung, die Wehrausbildung und schlussendlich die sportliche Ausbildung der Schüler.

Die letzten Punkte handeln über die Funktionen, die die AHSs die NAPOLAS und die Ordensburgen im NS-System innehatten. Dazu zählte das Mitwirken an der Kinderlandverschickung, der Arbeitsdienst und letztlich der Kriegsdienst.

2 Forschungsmethoden

In diesem Kapitel wird die für diese Arbeit grundlegende Methodik der Hermeneutik behandelt.

2.1 Hermeneutik (ἐρμηνεύω)

Hans-Georg Gadamer definierte die philosophische Hermeneutik folgendermaßen, indem er vom Ursprünglichen, dem griechischen Wort *ermeneuein*, ausging, d.h. sie ist die Kunst des „Verkündens[.], Dolmetschens[.], Erklärens[.] und Auslegens[.]“ (Rittelmeyer/Parmentier 2007: S.1). Die Hermeneutik hat den Auftrag, einen Zusammenhang des zu verkündenden Inhalts in eine nachvollziehbare Sprache zu bringen, damit der Sinn der Nachricht verständlich wird. Anders definierte Karl-Otto Apel die Hermeneutik, die ursprünglich die Bedeutung, die Kunst der Auslegung von Texten hat. Des Weiteren kann die Hermeneutik dazu benutzt werden „[...] ein Studienobjekt klar und sinnvoll zu machen“ (Rittelmeyer/Parmentier 2007: S. 1).

Man kann also sagen, dass Hermeneutik im ursprünglichen Sinn die Auslegung von Texten ist. Hierfür gibt es vier Fragen: Was meint der Autor, was will er mit seinem Werk aussagen, welche Bedeutung haben die Texte, was will der Autor mit seinem Schriftstück hinsichtlich gesellschaftlichen und geschichtlichen Zusammenhang bezwecken. Welche Motive hat der Verfasser bezüglich seines Schreibstils, seiner gewählten Formulierungen, seiner Gestaltung des von ihm geschriebenen Textes. Somit bezweckt Hermeneutik das Verstehen von Texten und deren Verfasser, sowie die historische Begebenheit (vgl. Rittelmeyer/Parmentier 2007: S. 1), d.h. dass zunächst der hermeneutische Ansatz in der Pädagogik vorrangig historisch interessiert, da er die Geisteswissenschaftliche Pädagogik präsentiert. Das methodische Hauptkriterium liegt auf dem Verstehen. „Die wissenschaftstheoretische Grundlegung dieser Auffassung lieferte die Hermeneutik als die Lehre vom Verstehen“ (Koller 2006: S. 200).

Verstehen ist der Prozess, in welchem der Mensch aus den Zeichen, die an ihm von außen herangetragen werden, erkennt. Jede soziale Handlung verlangt als Voraussetzung das Verstehen des Geäußerten und der Handlung der anderen Person. Das Wahrnehmen des Anderen ist aber nur dann möglich, wenn er es auf sinnliche Art und Weise zugänglich gemacht bekommt, in Form von Gesten, Gebärden, Lauten, Schriftzeichen, Bildern und Handlungen (vgl. Koller 2006: S. 205).

Die Begründung für das Verstehen als Methode in der Geisteswissenschaft ist erstens das Bilden eines zu Kenntnisnehmen des Verstehens als einen üblichen Prozess.

Zweitens besteht bei der Begründung des Verstehens, Nachvollziehbarkeit herzustellen, wie aus dem Verstehen im Alltag eine wissenschaftliche Methode werden kann. Methodisch gesehen, geht es darum, aus dem alltäglichen Prozess des Verstehens unbekannter Äußerungen ein objektives, allgemein verständliches Wissen zu erlangen und so allgemeingültig zu werden. Dies nennt man „*Singularität*“ (Koller 2006: S. 206), bzw. Einzigartigkeit des Verstehens.

Drittens besteht bei der Begründung des Verstehens als wissenschaftliche Methode, wie das Verstehen zu einem intersubjektiv überprüfbaren Handeln werden kann. Die Interpretation von Dokumenten ist kein sich nach dem Gefühl nach in den Verfasser Hineinversetzen, sondern, auf dem Gebiet, auf dem sie wissenschaftlich getätigt wird, ein intersubjektives Überprüfen in streng methodischer Weise (vgl. Koller 2006: S. 207).

Die strukturelle Basis des Verstehensprozesses in der Hermeneutik besteht aus vier Ebenen: aus einer *„Horizontstruktur, einer Zirkelstruktur, einer Dialogstruktur und einer Vermittlungsstruktur“* (Mayring 2008: S. 27), d.h. *„der jeweilige Gegenstand wird auf dem Horizont der dahinterliegenden Sinnstruktur ausgelegt“* (Mayring 2008: S. 27), als Zirkelstruktur versteht man das Auslegen, Voraussetzung für das Verstehen, ist das eigenen Vorverständnis, das in der Interpretation den Versuch macht, sich für den Gegenstand zu öffnen, so kommt es beim Verstehen zu einem *„spiralförmig fortschreitenden Geschehen“* (Mayring 2008: S. 27). Man nennt diesen Vorgang *„hermeneutischer Zirkel“* (Mayring 2008: S. 27), auf den Heidegger genauer eingeht, unter der Dialogstruktur kann man sich vorstellen, dass sich das Verstehen immer in einem Dialog befindet, d.h. das jeweilige zu Interpretierende begreift man *„als Verständigung zwischen seinem Urheber und dem Interpreten“* (Mayring 2008: S. 27) und letztlich ist im Verstehensprozess eine *„Vermittlerstruktur zwischen Subjekt und Objekt“* (Mayring 2008: S. 27) ersichtlich, vom Interpreten wird versucht, den Gegenständen des Materials möglichst nahe zu kommen (vgl. Mayring 2008: S. 27). In der Wissenschaft der Hermeneutik wird weniger darauf geachtet, einzelne Verstehenstechniken zu schaffen, sondern es wird versucht, die Grundstrukturen beizubehalten. Daher bleibt die Methodologie der Hermeneutik theoretisch und wenig anschaulich (vgl. Mayring 2008: S. 28).

Des Weiteren soll die Hermeneutik die Bedeutung oder den Inhalt eines Textes auslegen, die beim Querlesen nicht gleich wahrgenommen wird. Sie macht den Gehalt eines Textes erst sichtbar, welcher aber beim Darüberlesen eines Textes nicht weiter auffällt. Dabei ist zu beachten, dass es auch noch andere Forschungsmethoden gibt, die „[...] *das Verstehen von Texten, Bildern, Objekten und Handlungen bzw. Verhaltensweisen gerichtet sind*??? [...]“ (Rittelmeyer/Parmentier 2007: S. 2) wie die Phänomenologie, literatur- und sprachwissenschaftliche Textinterpretation oder qualitative Sozialforschung. Aufgrund des Ineinanderfließens der Forschungsmethoden kann es sein, dass sich die Hermeneutik bisher nicht in der Pädagogik als Forschungsmethode etablieren konnte; anders ist das in der empirisch-statistischen und qualitativen Methode der Forschung der Fall (vgl. Rittelmeyer/Parmentier 2007: S. 2).

Ursprünglich war die Hermeneutik nur auf Texte bezogen, gegenwärtig wird sie jedoch auch auf anderen kulturellen Gebieten angewendet und man versucht Texte zu verstehen. In dieser ausgeweiteten Form ist Hermeneutik also

„[...] *‚Kunst des Verstehens kultureller Ereignisse‘, seien dies nun Situationen, Texte, Bilder, Protokolle, Erfahrungsberichte, spielende Kinder oder pädagogische Gesten und Gebärden*“ (Rittelmeyer/Parmentier 2007: S. 2).

Es werden zwei Hermeneutiken in der Pädagogik unterschieden. Die Hermeneutik ist in der Bildungswissenschaft als methodisches Analysemittel von Bedeutung. Die Geschichte ist in der Hermeneutik wichtig, da man mit ihrer Hilfe auf die Gegenwart schließen kann. In der Textanalyse der *„Bildung und Erziehung“* (Danner 2006: S. 98.) ist im hermeneutischen Zirkel pädagogisches Vorverständnis für das Arbeiten wichtig. Unter dem hermeneutischen Zirkel versteht man pädagogisches Vorverständnis als Grundvoraussetzung für wissenschaftliches Arbeiten (vgl. Danner 2006: S. 98).

Ein weiterer Punkt in der pädagogischen Hermeneutik besteht im Deuten von historischem Wissen und Entwicklung eigener Hypothesen. Es wird versucht diese Methode einzelner Bildungsmomente in einem größeren Kontext zu sehen. Die Deutung von Texten teilt sich in *„vorbereitende Interpretation“*, *„textimmanente Interpretation“* und *„koordinierende Interpretation“* (Danner 2006: S. 102). Durch die Analyse der Geschichte kann man erfahren, was Erziehung und Bildung heute

bedeutet. Die Theorie einer hermeneutischen Pädagogik erfordert praktische Beispiele. Erziehung und Bildung entsprechen der Weltanschauung des Menschen. In der pädagogischen Hermeneutik lautet ein Ansatz, dass historische Begebenheiten pädagogisch umgedeutet werden können. Die Erziehungs- und Bildungstheorie wird als solche erst verstanden, wenn sie auf eine bestimmte Erziehungssituation angewendet wird. Erziehung und Bildung ist grundsätzlich auf jeden Menschen anders anzuwenden. In der pädagogischen Hermeneutik ist es erforderlich mit „*Hypothesenbildung*“ (Danner 2006: S. 108) zu arbeiten. Um eine Hypothese zu überprüfen, muss eine qualitative oder quantitative Vorgehensweise angewandt werden. Die Begriffe der Hypothese werden definiert - dies nennt man „*Operationalisierung*“ (Danner 2006: S. 109). Bei der Überprüfung der Hypothese kann dieser entweder zugestimmt oder diese verworfen werden. Wenn sich die Hypothese als falsch herausstellt, dann muss man eine neue Hypothese formulieren und diese überprüfen. In der pädagogischen Hermeneutik ist es erforderlich die „*Erziehungswirklichkeit*“ (Danner 2006: S. 113) zu berücksichtigen.

Außer der philosophischen Hermeneutik ist noch beispielsweise die psychoanalytische Hermeneutik, die psychologische Hermeneutik, die theologische Hermeneutik etc. bekannt (vgl. Rittelmeyer/Parmentier 2007: S. 3).

Ein wichtiger Aspekt in der Hermeneutik bezieht sich darauf, das Fremde in einem Text zu bewahren. Durch diesen Umstand kann er der eigenen Denkweise in dem vorher erwähnten hermeneutischen Bemühen zu einer neuen Blickrichtung verhelfen. Auf diese Weise ist es möglich, die Hermeneutik als einen Bildungsprozess zu sehen, anstatt ihn nur verstehen zu wollen (vgl. Rittelmeyer/Parmentier 2007: S. 4).

Im Zuge der hermeneutischen Herangehensweise verlangen schwierig zu verstehende Texte nach einer sehr gut durchgeführten Auslegung, um herauszufinden, was die eigentliche Aussage dieser Texte ist. Dabei ist festzustellen, dass es mehrere Varianten von Auslegungen und Interpretationen eines Textes gibt. Die professionelle Textauslegung verlangt nach einem sehr genau durchzuführenden Durchlesen, das Erfassen einer exakten Textstruktur in einem historischen Zusammenhang und das Kombinieren der verschiedenen Gedankengänge des Autors (vgl. Rittelmeyer/Parmentier 2007: S. 12).

Ziel der Hermeneutik ist der Erhalt des Charakteristischen eines Inhalts, nämlich des „Fremden“. Hans-Georg Gadamer spricht in „seiner“ Hermeneutik, von mehr als einer

„[...] methodisch geregelten Interpretation: Sie ist eigentlich ein Verständnis dessen, was Geisteswissenschaft ist und was diese mit unserer Welterfahrung verbindet: Hier wird sie fast identisch mit Bildung – ein Grundgedanke, der in Richard Rortys Erkenntniskritik aufgegriffen und weiterentwickelt wurde“ (Rittelmeyer/Parmentier 2007: S. 15f).

Wann man von einer hermeneutischen Interpretation spricht, gehört zu der kompliziertesten Fragestellung in der pädagogischen Hermeneutik. Somit stellt sich die Frage, wie hermeneutische von nicht-hermeneutischen Interpretationen zu unterscheiden sind, wobei anzumerken ist, dass eine exakte Differenzierung nicht möglich ist. Eine Hilfestellung bieten die *„Methodischen Grundsätze“* (Rittelmeyer/Parmentier 2007: S. 41). Hierunter finden wir die *„Quellenkritik“* (Rittelmeyer/Parmentier 2007: S. 43), die wir bei historischen Quellen benötigen, um ihre Echtheit und Authentizität zu prüfen. Als weiterer wichtiger Punkt mit dem Umgang der Quellen ist die Frage nach den *„historischen und sozialen Zusammenh[ä]ng[en]“* (Rittelmeyer/Parmentier 2007: S. 44). So analysieren wir mit der Hermeneutik die Bedeutung eines Dokumentes für die Zeit und die Beeinflussung durch die zeitliche Umgebung.

Einer der Forschungsbereiche der pädagogischen Hermeneutik betrifft die Texthermeneutik. Dazu zählen die als wichtigsten Objekte, nämlich, die der *„historischen Textdokumente“* (Rittelmeyer/Parmentier 2007: S. 49), wie städtische Schulordnungen, bildungstheoretische Texte Wilhelm von Humboldts, Rousseaus *„Emile“*, Lieder und Sachtexte aus Jugendbewegungen oder auch Biographien. Des Weiteren sind die *„kindlichen Redetexte“* (Rittelmeyer/Parmentier 2007: S. 49), z. B. kleine Erzählungen von Kindern, die aufgenommen und später verschriftlicht wurden, Dialoge zwischen Kindern und Erwachsenen, Sprach- und Sprechverhalten eines Kindes, eine wichtige Kategorie innerhalb hermeneutischer Texte, bilden die *„Sprechhandlungen und schriftlichen Äußerungen Jugendlicher“* (Rittelmeyer/Parmentier 2007: S. 49), in denen es um Spezifika in Jugendkulturen geht, sowie schriftliche Aufzeichnungen, wie Tagebücher, Briefe aus den

vergangenen Jahren, die die Gedanken, Wünsche, Hoffnungen, Befürchtungen Jugendlicher aufzeigen und die anschließend verglichen werden, einen weiteren wichtigen Punkt bilden die „*verbalen Umgangsformen*“ (Rittelmeyer/Parmentier 2007: S. 49) zwischen den Lehrern und den Schülern im schulischen Bereich. Pädagogisch zielführend kann die Interpretation „*fiktionaler Texte*“ (Rittelmeyer/Parmentier 2007: 49) sein, wie bestimmte Texte, die direkte oder indirekte Themenstellungen, aufweisen.

Eine weitere Zusammenstellung spezifischer Fragen ist für bestimmte Schriftstücke durchaus sinnvoll: wie, ob die Aussagen einer bestimmten Personengruppe, ein typische Meinungsrichtung, bildet (vgl. Rittelmeyer/Parmentier 2007: S. 50).

In diesem Zusammenhang sei die Erarbeitung grundlegender Regeln in der hermeneutischen Textinterpretation, Wolfgang Klafkis, zu erwähnen:

„Die strukturelle Interpretation, die kontextuelle Interpretation, die komparative Interpretation, die psychologische bzw. mimetische Interpretation und die experimentelle Interpretation“ (Rittelmeyer/Parmentier 2007: S. 52).

Die strukturelle Interpretation verlangt nach einer Analyse des Textaufbaus, der einzelnen Satztypen, Regeln für die Satzgliederung, usw. Hier geht es also um die formalen Eigenschaften des zu analysierenden Textes. In der kontextuellen Interpretation nach Schleiermacher wird die Weitergabe der Sprache (= Tradition der Sprache), der die Schriftstücke angehören, „*Metaphern, Regeln, Allegorien, rhetorische Figuren und Argumente*“ (Rittelmeyer/Parmentier 2007: S. 51), einer geschichtlichen und für eine Region typische, Sprachgemeinschaft, analysiert. Die komparative Interpretation vergleicht Texte mit anderen Texten aus dem gleichen Genre, zur gleichen historischen Gegebenheit oder Texten anderer Zeitabschnitte. Man prüft das Spezifische des Textes, wodurch differenziert er sich von anderen Texten, die gemeinsamen Punkte des Textes, sodass man einen geschichtlichen Charakter des Themas und seiner Präsentation erkennen kann. Die psychologische bzw. mimetische Interpretation zeigt die empathische Seite eines Textes und dessen Sinn – was löst der Text in einem aus. Hierbei spielen Impressionen, Gefühle, Gedanken eine Rolle, was war der Anlass, diesen Text zu verfassen, erspüren des

geistigen Inhalts auf den Autor und den Leser. Bei der experimentellen Interpretation geht es um die vorgefundene Form der Texte und der Inhalte

„[...] im Vergleich mit denkbaren anderen für die Auffassung und für das Verständnis des Textes, für die Wirkung der geschilderten Ereignisse, Personen [...]“ (Rittelmeyer/Parmentier 2007: S. 52).

Eine besondere Form nimmt die pädagogische Interpretation ein. Hier stellt sich die Frage, welche Wichtigkeit hat *„der Text im menschlichen Bildungsprozess“* (Rittelmeyer/Parmentier 2007: S. 52). Was ist seine Leistung bezüglich der Sichtweise geschichtlicher, systematischer oder fallbedingter pädagogischer Forschung? Welchen Inhalt hat der Text im pädagogischen Bereich durch seinen Sprachausdruck betreffend Bildung und Erziehung?

Die Diplomarbeit beschäftigt sich mit dem Erforschen von Quellen, Forschungsliteratur und Anwendungen von Theorien auf Lebenswelten. Das Grundanliegen der Hermeneutik ist die Lebenswelten zu ergründen; in dieser Arbeit betrifft es den Nationalsozialismus, die Adolf-Hitler-Schulen und die Nationalpolitischen Anstalten. Hier wird die Bemühung angestellt, ein Verständnis für die Zeit von 1933 bis 1945 zu bekommen. Dabei werden die Lebenswelten dieser Zeit rekonstruiert und die Zusammenhänge zwischen Gesellschaft, der historischen Ereignisse und den unterschiedlichen Perioden und Stationen der nationalsozialistischen Kriegs- und Friedenszeiten, Siege und Niederlagen bearbeitet. Es wäre durchaus denkbar, dass durch Ereignisse wie Krieg, Frieden, Siege und Niederlagen das pädagogische Gesamtbild einer Änderung unterzogen wird, wobei die Wechselwirkung zwischen Pädagogik und Politik eine große Rolle spielen könnte.

3 Charakteristika des autoritären Charakters nach Theodor W.

Adorno

Dieses Kapitel stellt die für die vorliegende Arbeit leitende Theorie des autoritären Sozialcharakters dar.

3.1 Der Hass gegen den Anderen - Zwischen Bildung von Vorurteilen Gewalt, Sadismus und Barbarei

In der Studie zum autoritären Charakter wird gleich zu Beginn ein häufig gehegtes Vorurteil gegen Juden beschrieben. Darin wird festgestellt, dass die Geschäftspraxis der Juden eine bessere sei als die der Weißen. An anderer Stelle ist zu lesen, dass der Jude Opfer sei, und Opfer sind dazu da um geopfert zu werden (vgl. Adorno 1950: S. 57). Es zeigen sich aber auch Vorurteile gegen andere Bevölkerungsgruppen. So meinte ein Befragter, dass er das – auf das Vorurteil der Unehrlichkeit der Juden im Geschäftsbereich bezogen – nicht glaube, sondern, dass in Wirklichkeit die Armenier diejenigen sind, die unehrliche Geschäfte abschließen. Vordergründig ist die Anfeindung der Fremden erkennbar, in diesem Fall, die der Juden und der Armenier, weil diese den „Sündenbock“ darstellten. Infolge wird aber dieser erkennbare Antisemitismus gegen die Juden und Armenier auch noch gegen die „Neger“ (Adorno 1973: S. 111) festgestellt, indem eine dritte Gruppe erwähnt wird. Sie ertragen es nicht, dass die weiße Bevölkerung nicht so „ausgefuchst“ ist wie die Juden. Des Weiteren ist aus der Studie herauszulesen, dass die Juden keine Probleme haben, weil sie dafür viel zu schlau sind. Es wird der Einfluss der Juden, betreffend die Filmindustrie genannt, der aber als nicht besonders eklatant ist. Auffallend ist, dass der Hass gegen die Neger nicht begründet werden kann. Begründet kann hingegen der allgemeine Rassenhass werden. Der Grund hierfür ist der Neid; angeführt wird das Beispiel des „*Mythos von den [reichen] Juden*“ (Adorno 1973: S. 112). Negative Bezeichnungen gegenüber Minderheiten werden einheitlich in der spezifischen Fragestellung toleriert (vgl. Adorno 1973: S. 112).

Hingegen wurden bei spontaner Äußerung, Unterschiede bezogen auf den Hass zwischen den einzelnen Minderheiten gemacht. Interessant erschien auch der Umstand, dass Personen anderer Minderheiten antisemitisch eingestellt waren. Es zeigte sich innerhalb der einzelnen Minderheiten keinerlei Zusammengehörigkeitsgefühl, schlimmer noch, sie bewerteten andere Minderheitsgruppen in einer negativen Weise, um selber einen besseren Eindruck zu erwecken (vgl. Adorno 1973: S. 113).

Stereotypen und Personalisierung entsprechen nicht der Wirklichkeit. Die Stereotypie kann dazu beitragen, dass der politisch Unwissende, das Durcheinander besser organisieren kann. Denn je weniger es ihm gelingt, zu reflektieren, desto größer ist die Gefahr einem politischen Muster zu folgen, weil es ihm die Denkarbeit

erspart, sich eine eigene Meinung zu bilden, bzw. sich näher mit politischen Mustern auseinander setzen zu müssen. Dies hängt wieder sehr stark mit der Anti-Intellektualität zusammen, die später noch erwähnt wird. Die fixierte Haltung der Stereotypie verbietet ein Verhalten des Versuchs der Revidierung und des Irrtums, das unweigerlich zu einer „*Verdummung*“ (Adorno 1973: S. 189) führt. Das Leben per se bietet die Tendenz zum stereotypen Verhalten. Durch die Medien fühlt sich der Mensch mitten drinnen, präsentieren sie doch eine Reihe von Stereotypen. Die Massenmedien an sich produzieren gesellschaftliche Stereotype weiter. Hierbei kann man sehen, dass ein stereotypes Verhalten in politischen Angelegenheiten, nicht zu verhindern ist (vgl. Adorno 1973: S. 190), das in ein psychotisches Denkmuster mündet. Dies kann als eines der faschistischen Merkmale gesehen werden. Stereotypen lenken von der Realität ab und weisen eine dogmatische Denkungsweise auf. Das Individuum sieht sich dadurch bestätigt immer präsent zu sein (vgl. Adorno 1973: S. 191). Andererseits führt die Personalisierung zu einem Verleugnen der

„[...] gesellschaftlichen Realität, die durch Eigentumsverhältnisse bestimmt ist, und in der die Menschen gleichsam bloße Anhängsel sind“ (Adorno 1973: S. 191).

Stereotypie und Personalisierung stehen sich in einer nicht den Tatsachen entsprechenden Welt gegenüber, in der alles so bleiben muss, wie es ist (vgl. Adorno 1973: S. 191). Der unwissende Stereotyp weist eine, durch Übernahme von Phrasen, die die Medien verwenden, „*reaktionäre Tendenz*“ (Adorno 1973: S. 191) auf. Bei den vorgefertigten Meinungen handelt es sich um

„[...] drei geläufige Klischees – das der soziale Gefahr, das der staatlichen Intervention und das vom Luxusleben der Gewerkschaftsführer [...]“ (Adorno 1973: S. 193).

Somit wenden die Medien und Menschen mit Vorurteilen immer wieder bestimmte Phrasen an, ohne weiter über diese nachzudenken (vgl. Adorno 1973: S. 193). Die Personalisierung politischer Vorstellungen und Gewohnheiten gewährt eine neutrale Sicht der Gesellschaft, in der der Mensch im Mittelpunkt steht. Er sieht in den

wichtigen Personen eine umfassende Macht, die er als Surrogat für seine eigene soziale Unzulänglichkeit sieht (vgl. Adorno 1973: S. 194).

Diese Vorurteile und Stereotypisierung werden oftmals direkt in der Erziehung gelegt. Horkheimer sah Erziehung als notwendige historische und gesellschaftliche Gegebenheit, damit die Gesellschaft bestehen kann und die Selbsterhaltung dieser gegeben ist. Es stellte sich heraus, dass der Mensch nicht sein eigenes Leben zu meistern hat, sondern, dass er seine Kraft der Gemeinschaft der Menschen zu Verfügung zu stellen hat, das man als Gemeinwohl bezeichnet. Die heutige Erziehungsform gestaltet sich in einer kürzeren Weise als früher aber blieb als ein „*zivilisatorischer Prozess*“ (Witschel 1973: S. 19) bestehen, indem Zwang unumgänglich ist (vgl. Witschel 1973: S. 19). Im autoritären Charakter erkennen wir, dass dieses Gemeinwohl nicht alle Teile der Bevölkerung umfasst, sondern Teile ausschließt, im Gegensatz zu Erziehung der Frankfurter Schule. Adorno verstand Erziehung nicht als eine alleinige Weitergabe von Wissen, den Menschen zu formen und nach bestimmten Leitbildern zu streben, weil diese durch autoritäre Gesetze den Menschen manipulieren könnten. Adorno plädierte für einen selbständig denkenden und vernunftbegabten Menschen, der sich seiner bewusst ist, sprich, dass er fähig ist, über sich zu reflektieren (vgl. Witschel 1973: S. 19).

In Adornos Vorträgen zur Pädagogik im engeren Sinn „Erziehung zur Mündigkeit“, zitiert er Kants Postulat in der Zeit der Aufklärung „*Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit*“ (Kant, Immanuel Zitat nach: Koller, Hans-Christoph 1999, S. 96) und rief zur widerspruchs –und widerstandsfreudigen Erziehung auf. Adorno forderte weiters eine Verfestigung der eigenen Unabhängigkeit, über sich reflektieren zu können und selbstbestimmt zu handeln (vgl. Koller 1999: S. 96).

Horkheimer definiert Zwang aus einer sozialen Perspektive heraus, und sieht somit in ihm den Menschen als ein immer wieder kehrendes Böses (vgl. Witschel 1973: S. 20). Dies drückt sich dann im autoritären Charakter des Menschen aus, der trotz Bildung immer wieder zur Barbarei neigt.

Adorno sieht in der Begabung des Menschen, geistige Fakten zu erkennen und diese zu verarbeiten als Bildung. Des Weiteren ist Bildung für ihn „*nichts anderes als Kultur nach der Seite ihrer subjektiven Zuneigung*“ (Witschel 1973: S. 21), d.h. Kultur wird von den einzelnen Bevölkerungsgruppen anders gesehen.

„Bildung ist demnach für die Kritische Theorie einerseits Aufgeschlossenheit und die Fähigkeit zu produktiver Einvernahme, andererseits, in dialektischer Einheit, negativer, objektiver Geist, dessen Gefährdungen in der Sedimentierung und im Verlust des Humanitären liegen“ (Witschel 1973: S. 21).

Mit diesem Ideal will man den tiefwurzelnden autoritären Zügen des Menschen entgegenwirken. Eine andere Definition Adornos und Horkheimers lautet:

„Bildung wäre demnach die Umformung der ungeformten, primitiven Natur; der Mensch wird Herr über das, was ihm draußen und drinnen als befremdlich und bedrohlich erscheint“ (Adorno, Theodor W. 1973. Zitat nach: Koller 1999: S. 98).

Der Mensch entwickelt immer mehr Macht über die Gefahren, die von der äußeren und inneren Natur ausgehen. Adorno und Horkheimer vertraten nicht die Ansicht, dass diese Definition des Bildungsbegriffs aus gesellschaftlicher und ökonomischer Perspektive aktuell ist. Beide Philosophen tendierten zu der Meinung, dass Bildung unter der Voraussetzung der Umformung der Natur durch den Menschen, insbesondere durch die Industrialisierung und Technisierung, die Natur bezwingt und schließlich eine Barbarei des Menschen über den Menschen errichtet.

Auf einen Nenner gebracht, sieht die Kritische Theorie in der Bildung und Erziehung ein Vermeiden eines nicht reflektierten Fleißes, aus dem letztlich *„nur die Zerfallsprodukte“* (Witschel 1973: S. 23) der objektiven Seite wiederholt werden und das subjektive Denken vernachlässigt wird. Des Weiteren sollen vorgegebene Denkungsweisen nicht kritiklos übernommen werden, sondern das eigene Denken im Vordergrund stehen und dieses sollen die Menschen weiterentwickeln (vgl. Witschel 1973: S. 23). Überdies gehört zur Bildung und Erziehung *„das Moment der Unwillkürlichkeit“* (Witschel 1973: S. 24). So soll der Mensch seine Ratio einsetzen und nicht in einer verkürzten Denkweise, eben die oben erwähnten Stereotype und Vorurteile weiter tradieren, sondern sie hinterfragen.

Einen weiteren Aspekt sieht die Kritische Theorie im Ausüben eines Druckes der Umwelt auf den Menschen, sodass sie gar nicht die Möglichkeit haben, sich individuell zu entwickeln. Schlimmer, der unter Druck gesetzte Mensch erkennt dieses Problem der Aussichtslosigkeit, dass eine Änderung stattfinden könnte und

verdrängt es (vgl. Witschel 1973: S. 30). Dieser Druck kann dann auch auf andere Menschen umgelegt werden und ihnen die Schuld dafür aufgebürdet werden.

Die vom Umweltdruck erzeugenden mentalen Vorgänge bekommt laut Kritischer Theorie bereits das Kind zu spüren. Dadurch kann es nicht, die von ihm begangenen „Fehler“ auf die gesellschaftlichen Ursachen zurückführen, sondern es bleibt bei seinen individuellen Ursachen stehen (vgl. Witschel 1973: S. 30). Somit bekommt es einen Groll auf die Menschen, die es umgibt. Die Umwelt wird als tyrannisch gesehen. *„Der tyrannische Aspekt der Zivilisation“* (Witschel 1973: S. 30) begleitet das Individuum von Geburt an. Der ausgeübte Druck auf den Menschen setzt sich sowohl aus positiven als auch aus negativen Teilen zusammen. Das leidende Kind darf nicht seinen Impulsen nachgehen, sondern muss sich den Gegebenheiten der Gesellschaft anpassen. Dadurch entwickelt es ein Desinteresse, das es im Laufe seines Lebens als Vorurteile auf die Menschheit übergehen lässt. Als Folgerung ergibt sich laut Freud das *„Antizivilatorische“* (Witschel 1973: S. 31) im Menschen und bringt die *„Barbarei“* (Witschel 1973: S. 31) hervor. Man erkennt hier, dass das in einer übertechnisierten Zivilisation ungeformte Individuum hinter der eigenen Zivilisation zurückbleibt und dadurch einen *„Destruktionstrieb“* (Witschel 1973: S. 31) entwickelt. Dies ergibt sich daraus, weil die Barbarei durch den Druck des jeweiligen Systems auf den Menschen entsteht und er von ihm vereinnahmt wird. Die Kritische Theorie postuliert gegen die in jedem Menschen innewohnenden barbarischen Eigenschaften, gegen das barbarische Konzept, anzukämpfen, wovon sich die kritische Theorie ein Schwächer-Werden dieser Züge erhofft (vgl. Witschel 1973: S. 31 f.).

Ein weiterer Aspekt betrifft den

„[...] Druck unbewußter [sic!] Aggressionspotentiale, [...] unter dem Menschen stehen – [...] dann ist es nur eine Frage der Zeit, bis sie sich ihren destruktiven Ausbruch verschaffen“ (Ringel 1988: S. 82).

Trotzki drückte das so aus,

„[...] daß [sic!] Diktatoren ein individuelles Angebot auf eine kollektive Nachfrage darstellen“ (Ringel 1988: S. 82). So zeigt sich, dass nur *„[...] wenn sich genügend Menschen mit angestauten Aggressionspotentialen zusammengefunden haben, werden sie sich einen Führer erwählen“* (Ringel 1988: S. 82).

Dies geht dann soweit, dass es in Krieg und Verfolgung mündet (vgl. Ringel 1988: S. 82).

Wichtig für die Gruppenkohäsion ist der Ethnozentrismus. Die ethnischen Normen und Werte einer Gruppe, eines Landes, eines Volkes, zu definieren, was für jene richtig ist, nennt man Ethnozentrismus. Die Folgen, die ein extremer Ethnozentrismus auslösen kann, sind hinlänglich bekannt, vor allem, wo Nationalismus zu Hass, Rassismus und Verfolgung führt (vgl. Benson, 2011: S. 134).

3.2 Die Obrigkeitshörigkeit – Zwischen Negation der Demokratie und Menschenrechte und der Forderung einer „starken Hand“

Aus den wissenschaftlichen Studien zum autoritären Charakter geht hervor, dass die Eigenschaften „Ordnung“ (Adorno 1973: S. 18) und „Gehorsam“ (Adorno 1973: S. 18) verstärkt bei autoritären Individuen auftreten. Zu diesen Eigenschaften gehören noch andere charakterliche Züge, die Erzieher von Kindern zu fordern haben, wie strenge Disziplin, Gehorsam und Respekt vor Autoritäten und die eigene Meinung vertreten. Strenge Disziplin, die zu einem gefestigten Charakter führt, und Regeln sind wichtiger als Gefühle (vgl. Adorno 1973: S. 18).

Die Folge von diesen genannten Forderungen kann dazu führen, dass Kinder, die in dieser Weise erzogen wurden, als Erwachsene selbst autoritär erziehen; dabei kann sich ein Hang zu faschistischem Denken feststellen lassen. Menschen, die faschistische Züge aufweisen, verlangen von anderen Menschen, sich zu unterwerfen, d.h. Befehle auszuführen, dulden keinen Widerspruch, kritische Bemerkungen und ertragen kein Missfallen. Des Weiteren steht dem Vorgesetzten mehr Recht als dem Untergebenen zu, der sich der Kontrolle des Vorgesetzten zu unterziehen hat. Entscheidungen hat prinzipiell der Vorgesetzte zu fällen. Dem Vorgesetzten sind Anpassung und Verständnis entgegenzubringen. In diesem Zusammenhang wurde festgestellt, dass genau diese Einstellungen zu einem nationalsozialistischen System geführt haben (vgl. Adorno 1973: S. 19).

Der Hass gegen arme Menschen ist in der Studie im Zusammenhang mit der Forderung nach einer starken Hand zu sehen. Man fand heraus, dass sich eine bestimmte Eigenschaft der Menschen herauskristallisiert, indem sie kein Mitgefühl mit mittellosen Personen empfinden können. Dies beziehen sie weltweit auf die

gesamte arme Bevölkerung. Ein Beispiel hierfür ist die Streichung der staatlichen Unterstützung für Arbeitslose. In dieser Art der betreffenden Menschen ist ein gewisses Maß an Härte und autoritären Tendenzen erkennbar, die man als vorurteilsbehaftet auslegen kann (vgl. Adorno 1973: S. 237). Es ist ein Hang zum Zynismus und Verachtung des Menschen bemerkbar. Des Weiteren wirft ein Mensch mit einem faschistischen Charakter den Bedürftigen ein finanzielles Auskommen mit Nichtstun vor, das aber in Wirklichkeit in ihm selbst verborgen ist. Dies bezeichnet man als Projektion. Das folgende Beispiel zeigt wiederum, eine Person, die ihren Mitmenschen demütigt, in dem sie ihm eine Hilfestellung anbietet, die es gar nicht gibt, nur um in den Zustand ihrer Wichtigkeit zu kommen (vgl. Adorno 1973: S. 239).

Bei der Untersuchung des autoritären Charakters hatte sich gezeigt, dass es einen Ausschluss sozial benachteiligter Menschen im Denken gibt. Man sieht sie nicht aus dem Blickwinkel des ungleichen sozialen Lebenszustands, sondern als eine Art von Schmarotzertum, indem sie den Sozialstaat ausnützen und auf diese Art ein „angenehmes“ Leben führen. Dass dies auf Dauer kein Staat ermöglichen kann, erwähnten sie ebenfalls. Für diese Menschen ergibt sich der Umstand, dass ihr eigener Lebensstandard durch diese Staatsausbeutung gefährdet ist. Daraus resultiert eine mit diesen „*Parasiten*“ (Hoffmeister/Sill 1992: S. 95) nicht mitleidende Perspektive. Hier zeigte sich eine klar ersichtliche „*individualistische-sozialdarwinistische Einstellung*“ (Hoffmeister/Sill 1992: S. 95). Immer wieder werden bestimmte Personengruppen, wie Ausländer, Politiker und Pädagogen angeschwärzt und als untragbar bezeichnet (vgl. Hoffmeister/Sill 1992: S. 96).

Aus dieser aggressiven Haltung heraus wurde von ihnen das fehlerhafte Verhalten der Anderen festgestellt. Durch das Ablehnen von Fremdgruppen entwickelte sich die Bildung einer Gruppenkohäsion ihrerseits. Als entscheidend wurde der zu vermutende Grad der eigenen Gefährdung durch die Fremdgruppen, etwa die ausländischen Personen (vgl. Hoffmeister/Sill 1992: S. 97) festgestellt. Es machte sich bei den Befragten der bürgerlichen Schicht eine deutliche Überheblichkeit aufgrund einer besseren Schulausbildung und einer höher gestellten Schichtzugehörigkeit bemerkbar. Daraus bildete sich der Wunsch nach einer „*starken Hand*“ (Hoffmeister/Sill 1992: S. 98) heraus.

In der Vorstellung des faschistisch eingestellten Menschen bedeutet ein Teil der Erziehung, dass es immer eine Unterscheidung zwischen den verschiedenen

Bevölkerungsschichten geben sollte, um die Ordnung zu bewahren. (vgl. Adorno 1973: S. 241).

3.3 Wissensfeindlichkeit - Anti-Intellektualität

Die Ideologie des autoritären Charakters wirkt sich direkt auf die Geisteshaltung der Bevölkerung aus. Durch die Irrationalität der faschistischen Ideologie tritt beim Menschen ein psychischer Konflikt auf. Einerseits will er der Ideologie gehorchen, aber andererseits widerspricht sie seiner Vernunft. Der Aufbau des menschlichen Charakters ist als ein Teil von Ideologien zu sehen. So stellte Adorno bei seiner Untersuchung ein immanentes ideologisches Denken fest (vgl. Adorno 1973: S. 180). Man kann sagen, dass faschistisch gesinnte Menschen, aufgrund psychologischer Programme ihre Einstellung nicht ändern, wenn sie sich gleichzeitig in einem faschistischen Umfeld bewegen. Um eine Änderung herbeizuführen, bedarf es einer Änderung der Gesellschaft.

Der Faktor Unwissenheit begünstigt ein faschistisches Denken. Es ist festzustellen, dass eine antisemitische Einstellung als „*Sozialismus der Dummköpfe*“ (Adorno 1973: S. 181) betitelt wird. Unwissende Menschen sind leicht manipulierbar und neigen dazu, sich als große Menschenmengen mobilisieren zu lassen. Adorno bezeichnet sie als „*völkisch und hämisch anti-intellektuell*“ (Adorno 1973: S. 181). Aus Verwirrtheit, kann Unwissenheit folgen, an der man erkennen kann, dass die betreffenden Menschen nur eine geringe Ahnung von Demokratie haben, die sie zu einer politischen Tendenz drängen lassen und dadurch eigenartige Denkweisen entwickeln (vgl. Adorno, Theodor W. 1973: S 181 ff).

Ein „*Zuviel-Wissen*“ (Adorno 1973: S. 186) gilt, wie schon in der Übergangszeit vom Feudalismus zur Bürgerlichkeit, als unpassend. Ein Teil der Bevölkerung nimmt diese Negation des Wissens wohlwollend auf. Sie will absichtlich von Politik nicht mehr wissen als das Notwendigste, d.h. nur oberflächliche politische Kenntnisse erfahren. Damit fällt es ihnen leichter, die politischen Vorgaben der Verantwortlichen zu folgen und danach zu leben (vgl. Adorno 1973: S. 186). Es wäre falsch, den Grund, warum die Leute nur oberflächliches Wissen, betreffend der Politik, der Bevölkerung anzulasten. Es handelt sich um ein Defizit von Denken, also ein Nichtwahrhaben-Wollen, das zu einem Nicht-Wissen führt (vgl. Adorno 1973: S. 186). Dementsprechend niedrig ist der Bildungslevel, sogar bei den Studenten. Es entsteht die Befürchtung in die falsche Richtung zu denken und zu handeln.

Unkenntnisse in Sachen Politik lassen sich auf zwei Gründe reduzieren. Einerseits liegt es an einem Mangel an Intelligenz und andererseits an der Langeweile der Politik. Die Nichtbeachtung der Politik führt dazu, dass man meint, mit politischen Kenntnissen nicht die eigenen verfolgten Ziele zu erreichen und sich fern der Realität zu bewegen (vgl. Adorno 1973: S. 187).

Politische Unkenntnis macht uneinsichtig, trotzdem muss der Einzelne auf seine Weise mit den Lebensumständen umgehen können (vgl. Adorno 1973: S. 188). Des Weiteren beeinflussen die politischen und wirtschaftlichen Faktoren das Leben des Individuums, das mit einer staatlichen Kontrolle konfrontiert wird. Die entstehende Verwirrung führte zu einer Unsicherheit des Ich. Daher ist es erforderlich, eine Strategie zu entwickeln, diese Unsicherheit zu überwinden. Dies wiederum führt zu einem vermeintlichen Wissen und verringert die Unsicherheitsgefühle des Menschen, der dadurch eine gewisse Festigkeit erwirbt, obwohl er weiß, dass das nicht den Tatsachen entspricht. Dies animiert das Individuum sich in stereotype und personalisierte Situationen zu begeben (vgl. Adorno 1973: S. 188).

Die Kritische Theorie sieht Bildung heute nicht mehr als vorhanden an, und merkt zugleich an, dass anstelle von Bildung, „*Halbbildung*“ (Witschel 1973: S. 25) tritt. Die Inhalte der Halbbildung gestalten sich ohne festen Bezug zu den Prozessen in der Bevölkerung. Im Folgenden wurde der zu einem Ding mutierte geistige Inhalt vermarktet. Halbbildung im Zusammenspiel mit den Mitmenschen zeigt sich als nicht angriffslustig, d.h. sie vermeidet den Kontakt, um nicht den wahren Charakter der Halbbildung zu durchschauen und weicht daher der Realitätssituation aus (vgl. Witschel 1973: S. 25). Im Gegensatz zum aufgeklärten Unterricht war man in der Kritischen Theorie der Meinung, dass alle Individuen ein Mitspracherecht besitzen sollten und folglich ein Zugehörigkeitsgefühl entwickeln konnten. Ambitionen, die auf eine „bessere Gesellschaft“ zielen sind nicht vorhanden. Jedoch stehen die eigenen Vorteile für den Halbgebildeten im Vordergrund (vgl. Witschel 1973: S. 27). Der autoritäre Mensch reflektiert also nicht, wie oben erwähnt, seine eigene Halbbildung.

Wenn man die Ursachen, was die Erziehung solcher Menschen betrifft, zurückverfolgt, dann wird einem schnell klar, warum sich Erziehung so fatal auswirken kann. Die ersten Erziehungsregeln werden in der Familie gesetzt. Bei vielen Eltern bzw. Großeltern ist diese autoritäre Erziehung noch stark verwurzelt. Dementsprechend schwierig ist es für die Erziehungsberechtigten, einen anderen Erziehungsstil zu verfolgen (vgl. Adorno 1973: S. 20). Entscheidende Merkmale einer

autoritären Erziehung zeichnen sich durch weniger Lob für gute Arbeit und mehr Tadel für Falschgemachtes aus (Adorno 1973: S. 30). Lernen ist der erste Schritt, eine Änderung im Verhalten herbeizurufen. Zunächst ist es erforderlich, dass das Lernen erst gelernt werden muss. Erst dann ist Einsicht möglich, die wiederum ein gewisses Maß an intellektueller Flexibilität, eine „*Kombinations- und Abstraktionsfähigkeit*“ (Adorno 1973: S. 33) voraussetzt, d.h. lernen durch Einsicht. Erzieher, die autoritäre Erziehung anwenden, bedingt durch ihre eigenen Unzulänglichkeiten, verhindern eine Förderung der oben genannten Impulse, eine positive Bewältigung der Erziehung (vgl. Adorno 1973: S. 33) zu erzielen. Diese sind solange in Ordnung, solange die Eltern und Kinder zusammen leben. Sobald sich das Kind außerhalb befindet, würde ein derart erzogenes Kind eine massive Bedrohung für die anderen Kinder sein (vgl. Adorno 1973: S. 38).

4 Begriffe

In diesem Kapitel werden die für diese Arbeit wichtigen Begriffe des Nationalsozialismus, der Erziehung, der autoritären Erziehung und der Erziehung im Nationalsozialismus beschrieben.

4.1 Nationalsozialismus

Unter dem Begriff Nationalsozialismus versteht man eine radikale, rassistische, antisemitische, antikommunistische und antidemokratische Denkweise und politische Bewegung. Der Nationalsozialismus entstand nach dem Ersten Weltkrieg. 1933 errang Hitler die Macht in Deutschland und gestaltete es bis 1945 in einen totalitären Führerstaat um. Mit dem Angriff auf Polen 1939, löste das NS-Regime den Zweiten Weltkrieg aus. Während dieser Zeitspanne ereigneten sich unzählige Kriegsverbrechen, wie Massenmorde, darunter als größten, der Holocaust. Das Ende des Nationalsozialismus mit der restlosen Kapitulation der Wehrmacht ist für den 8. Mai 1945 anzusetzen (vgl. Kwiet: S. 50. In: Enzyklopädie des Nationalsozialismus 1997).

„*Das nationalistische Weltbild war ein Geschichtsbild*“ (Werner 1967: S. 9), das erst durch die interpretierte Geschichte umgesetzt werden konnte, in der es sich um den Kampf der Naturvölker, der Rassen, der „*Höher- mit Minderwertigen*“ (Werner

1967: S. 9) handelte. Im nationalistischen Denken vermengten sich ein „*völkisches Ideal*“ (Werner 1967: S. 9) und die „*Rassentheorie*“ (Werner 1967: S. 9). Beide Begriffe des nationalistischen Weltbilds tauchten schon vor der Zeit Adolf Hitlers auf. Eine der Visionen lautete, dass sich die Deutschen der ganzen Welt, im Sinne eines Zusammengehörigkeitsgefühls, zusammen tun sollen und sich mit den Angelsachsen vereinen, um die Welt politisch und geistig beherrschen zu können. Aus dieser Vision sind Parallelen zu Hitlers „*Mein Kampf*“ zu erkennen. Es ist nicht zu übersehen, dass ein Zusammenhang zwischen der Rassenlehre und ihrer Bekanntheit mit den verschiedenen Teilen der Weltbevölkerung den „*kolonialen Imperialismus*“ (Werner 1967: S. 10) betreffen. In Hitlers „*Mein Kampf*“ ist nachzulesen, dass

„[...] die völkische Weltanschauung dem innersten Wollen der Natur, da sie jenes freie Spiel der Kräfte wiederherstellt, das zu einer dauernden gegenseitigen Höherzüchtung führen muss, bis endlich dem besten Menschentum, durch den erworbenen Besitz dieser Erde, freie Bahn gegeben wird zur Bestätigung auf Gebieten, die teils über, teils außer ihr liegen werden“ (Hitler 1938: S. 422).

Im Zuge der Rassenlehre wird ein wichtiger Schritt im Vokabular der Nationalsozialisten gesetzt. Sie haben es nicht entwickelt, sondern nur übernommen. „*Auslese*“ (Werner 1967: S.10) und „*Entartung*“ (ebd.) sind Ausdrücke, die in der Naturlehre, Geschichte und im politischen Leben Einzug nahmen und vom NS-Staat umgesetzt wurden. Beispiele sind das Buch von W. Schallmayer aus dem Jahre 1910, mit dem Titel: „*Vererbung und Auslese in ihrer soziologischen und politischen Bedeutung. Preisgekrönte Studie über Volksentartung und Volkseugenik*“ (Werner 1967: S. 11) und Ludwig Woltmanns Werk aus dem Jahre 1907, „*Die Germanen in Frankreich*“ (Werner 1967: S. 11), in dem er versuchte eine These aus einem anderen Buch „*Die Germanen und die Renaissance in Italien*“ (Werner 1967: S. 11) zu stützen und zu übernehmen. Er vertrat die Auffassung, dass die Renaissance tatsächlich eine Öffnung der germanischen Stämme, die eine andere Sprache benützte und neue umweltbedingte Gegebenheiten, sowie der antiken Überlieferung, vorfand. Er war der Ansicht, dass die Rassentheorie die wissenschaftliche Geschichte komplett veränderte (vgl. Werner 1967: S. 11).

Man kam zum Schluss, dass bereits vor dem Ersten Weltkrieg ein voll entwickeltes Gedankengut bereitlag, das der Nationalsozialismus nach dem Krieg übernahm und

anwendete. Zu bemerken ist, dass sich das völkische Gedankengut von einer entschärften Seite zeigte, als dies der Nationalsozialismus tat, der seine Wirkung in der Rassentheorie umsetzte, deren Konsequenz bekannt ist. Das völkische Gedankengut ließ eine alte Germanenbegeisterung aufkommen und pflegte den deutschen Charakter und deutsche Bräuche im Zuge der Volkskunde. Erst die Rassenlehre gemeinsam mit der deutschen Brauchstumpflegergab eine heldenhafte, brutale Richtlinie, die dann später dem NS-Regime als Leitlinie galt (vgl. Werner 1967: S. 15).

Deutlicher als bei der völkischen Kategorie des Rechtsradikalismus ist die Basis in der naturwissenschaftlichen zu finden. Dies ist in den sogenannten Ausleseverfahren, nur der Stärkere überlebt, gut erkennbar. Dass das die Grundlage der späteren NS-Politik wurde, konnte zu dieser Zeit keiner ahnen. An dieser Stelle fließt der Begriff Macht ein, der im rechtsradikalen Denken dem Selbstzweck diente (vgl. Werner 1967: S. 17).

Wie es zu solchen wahnwitzigen Ansichten kommen konnte, sollte man einen weiteren Begriff, nämlich den der Angst, nicht unerwähnt lassen und ihn im Hinterkopf bewahren. Man schürte Angst, um auf die Angst der bedrohten Vorrechte und der bedrohten Stellung der weißen Menschenrasse aufmerksam zu machen, wie es beispielsweise die Literatur der Theorien der Rasse, die auf Entartung und Verfall der Rasse zielte und von den Massen begeistert aufgenommen wurde, tat. Man vertraute der Wissenschaft blind, ohne, dass sie überhaupt ihre Grundlagen kannte, schon gar nicht Einzelbeobachtung machte. Die Folge waren Hypothesen, die auf diesem Wissen aufbauten. Man kann davon ausgehen, dass die Vertreter dieser Hypothesen ihren Thesen nicht glaubten, aber jene, die sie anwendeten und die für die Propaganda zuständig waren, schon (vgl. Werner 1967: S. 18).

Die Grundmerkmale des nationalistischen Herrschaftssystems wurden von „*Charisma und Gewalt*“ (Thamer 2002: S. 19) bestimmt und prägten von Beginn an die nationalistische Politik. Die Euphorie zur Person Adolf Hitler wuchs zunächst wirtschafts- und arbeitsmarktpolitisch bedingt, später aufgrund von national- und außenpolitischen erfolgreichen Handlungen des NS-Regimes (vgl. Thamer 2002: S. 19).

Einen anderen Aspekt des Nationalsozialismus betraf die Sprache. Damit bezeichnet man ein Vokabular und eine bestimmte Rhetorik, die im Nationalsozialismus häufig verwendet wurde und die Sprache im Staat und in der

Gesellschaft stark manipulierte. Für die staatliche Zensur schuf das nationalsozialistische Regime den Begriff Sprachregelung. Nach Anweisung vom damaligen Reichsminister für Volksaufklärung und Propaganda, Joseph Goebbels, wurde der Presse durch solche Zensurmaßnahmen der Sprachgebrauch vorgegeben. Vor allem für die Judenvernichtung wurden Begriffe vorgeschrieben, die den wirklichen Grund der Maßnahmen des Staates für die Öffentlichkeit verschleiern sollten. Es wurden absichtlich neutrale oder verschönende Ausdrücke für die Mordaktionen verwendet. Es sollte alles normal und harmlos erscheinen und so Widerstand Betroffener dagegen verhindern (vgl. Gutman (Hrsg.) 2002: S. 136).

Seit 1933 gehörte vorerst Gewalt gegen politisch Andersdenkende und Juden zum Herrschaftswesen der Nationalsozialisten. Nach und nach steigerte sich diese Gewalt in Form von eugenischen und rassenhygienischen, sowie antisemitischen Zwangsanwendungen. Letztlich mündeten diese Maßnahmen in Mord und Totschlag an Juden und Zigeunern, die sich gegen Russen und Polen noch multiplizierten. Zu den charakteristischen Merkmalen des Nationalsozialismus kann man daher den Krieg mit einer engagierten Rassenvernichtungspolitik in Zusammenhang bringen, sowie den Krieg als Anwendung von Gewalt nach außen sehen. Krieg und rassistische Gewaltanwendungen bzw. Massenvernichtung bestimmten von Beginn an das Ziel einer sich steigernden Radikalisierung in der Politik Adolf Hitlers und seines Regimes (vgl. Thamer 2002: S.19).

Rückblickend kann man sagen,

„[...] dass der Weg zu Hitlers Macht keine Einbahnstraße der deutschen Geschichte darstellte, die notwendigerweise zum 30. Jänner 1933 und zu den weiteren Etappen auf dem Weg in den Krieg und die Vernichtungspolitik führte“

(Thamer 2002: S. 21). Nein, es ergaben sich Möglichkeiten, an denen die Entwicklung anders hätte verlaufen können.

„Denn der Nationalsozialismus war weder ein bloßer Betriebsunfall noch kam er mit einer unwiderstehlichen Naturgewalt über die Deutschen“ (Thamer 2002: S. 22).

Viele Aspekte, die handelnden Personen, die intensiven Propagandaparolen, die ideologischen Ideen und Umstände trugen sowohl innen- als auch außenpolitisch

dazu bei, dass Hitler schlussendlich die Macht ergreifen und eine Diktatur durchsetzen konnte. Auf diese Weise war die ideologische Einstellung als Maxime und Rechtfertigung für Hitlers grausames Handeln zu verstehen (vgl. Thamer 2002: S. 22).

Bis heute gibt es noch keine einstimmigen historischen Forschungsergebnisse, warum es möglich war, dass sich die nationalsozialistische Politik so erfolgreich durchsetzte.

„So kann weder die nationalsozialistische Ideologie und Propaganda alleine die Massenwirksamkeit des Nationalsozialismus erklären, denn dort wurde nur verkündet, was man auch anderswo hören konnte; noch kann dies die vermeintliche politische Genialität oder Suggestivkraft Hitlers [...]“ (Thamer 2002: S. 22)

der Grund dafür gewesen sein.

Auch wenn die Propaganda immer wieder präsentiert wurde, war eine diesbezügliche Erwartungshaltung bei der Bevölkerung erforderlich, damit sich die nationalsozialistische Politik durchsetzen konnte. Es waren auch nicht die sozialen Bedingungen, die große Arbeitslosigkeit, *„oder die sozio-ökonomischen Interessen des großen Kapitals“* (Thamer 2002: S. 22). Jeder Faktor für sich alleine betrachtet, ergibt keine Begründung für den Erfolg des Nationalsozialismus (ebd.).

4.2 Erziehung

Im Allgemeinen versteht man unter Erziehung eine intentionale Handlung zwischen dem Erzieher und dem zu Erziehenden, sowie einen Vorgang, die den Menschen zu einem handlungsfähigen und unabhängigen Wesen hinleiten sollen, wobei in der Handlung *„[...] ein Geheimnis der Erziehung darin bestehe, - die Zeit weise vertreiben zu können“* (Spencer 1910: S. 54). Die Erziehung gibt ihm eine Hilfestellung seine Begabungen, seine Kräfte umzusetzen. Dem Menschen begegnen verschiedene Aspekte der Erziehung. Das eine Mal als Wachstum, abgeleitet vom lateinischen Verb *„educare“* (heraufziehen) (Faulstich 2008: S. 84); ein Kind wird vom Boden in die Höhe gezogen (vgl. Faulstich 2008: S. 84), das andere Mal als die Eingliederung in die Gesellschaft oder als Einführung oder als persönliche Anregung (vgl. Böhm 2005: S. 186).

In seinem Traktat, *„Emile oder über die Erziehung“* (Rousseau, 1790) aus dem Jahre 1762 äußert sich Jean Jacques Rousseau über die herrschende Erziehung, die auf einen gekünstelten Naturzustand zurückzuführen ist. Er schafft eine neue Pädagogik, in der die Menschheit die Möglichkeit haben soll, *„[...] sich aus Freiheit für das Allgemeinwohl zu entscheiden“* (Buckingham et al. 2011: S. 159). Rousseau spricht sich hierbei für *„Handlung[en] der Milde oder [des] Großmuth[es] [sic!]“* (Rousseau, 1790: S. 129). aus. Er plädiert für eine Erziehung der Gefühle und auf eine Erziehung des Intellekts zu verzichten. Die Einstellung zur Religion fordert er, solle nicht eine Sache des Verstandes sein, sondern aus dem Gefühl heraus entstehen können. Er wiederholte immer wieder, dass die Ratio die Unschuld der Menschheit untergräbt und somit die Freiheit und einen möglichen Glückszustand verhindert (vgl. Buckingham et al. 2011: S. 159).

Rousseau wollte mit seinem „Emile“ eine Möglichkeit einer natürlichen Erziehung aufzeigen

„[...] ausgehend von der These der natürlichen Unverdorbenheit des Menschen hat die Erziehung zunächst nicht direkt einzugreifen, sondern im Gegenteil nur ‚negativ‘ diese ‚bonté naturel‘ zu bewahren“ (Böhm 2005: S. 546).

Wir erkennen in der Epoche, in der Emile beschrieben wird, dass es „die Epoche der Unterweisung“ (Rousseau, 1790: S. 306) ist. Erst ab der Pubertät sollte sich die Erziehung in eine ‚positive‘ wandeln, d.h. *„[...] in personale pädagogische Führung, Belehrung und Unterricht [...]“* (Böhm 2005: S. 546).

Auf diesen Glückszustand und die Freiheit des Menschen greifen auch die Menschenrechtserklärungen zurück. Die *„Menschenrechtserklärungen“* (Liessmann 1992: S. 170) gehen vom Menschenbegriff der Aufklärung aus, auf die sich auch die *„Universal Declaration of Human Rights“* (Liessmann 1992: S. 170) der UNO vom Dezember 1948 beziehen. *„Der Mensch ist danach bestimmt als ein freies, gleiches und vernunftbegabtes Wesen“* (Liessmann 1992: S. 170).

Immanuel Kant machte folgende einprägsame Aussage bezüglich des Begriffes Erziehung:

„Der Mensch ist das einzige Geschöpf, das erzogen werden muß [sic!]“ (Kant 1878: S. 61). „Der Mensch kann nur Mensch werden durch Erziehung. Er ist nichts, als was die Erziehung aus ihm macht“ (Kant 1878: S. 63).

In seinen Augen sind pädagogische Maßnahmen keine Veranstaltungen von Eltern und Lehrern, um Kindern Unannehmlichkeiten zu bereiten, sondern eine natürlich begründete Notwendigkeit (vgl. Liessmann 1992: S. 319), eine Versittlichung der Natur des Menschen (vgl. Lenzen 2000: S. 44)

Kant stellte fest, dass das eigentliche Ziel von Erziehung letztlich nicht genau definiert werden könne. Durch die Unbestimmtheit des Erziehungsziels und das Vollkommen Werden des Menschen, welches ein Geheimnis bleiben muss, stellt sich die Vervollkommnung als ein unabgeschlossener Vorgang dar. Nach Kant ist es die Sache der Gesellschaft, die vorhandenen Anlagen des Menschen *„proportionierlich“* (Koller 2006: S. 32) gedeihen zu lassen, damit sich die Menschheit in all ihrer Vielfalt geben kann und sie letztlich ihrer Bestimmung entspricht. *„[...] der Mensch [muss] kultiviert werden“* (Kant, 1878: S. 69). Der Mensch muss erst im Gegensatz zum Tier nach dieser Bestimmung suchen und trachten, dass er sie auch erreicht. Das ist aber nur dann möglich, wenn er sie begriffen hat (vgl. Koller 2006: S. 32). Die Bestimmung des Menschen ist aber nicht widersprüchlich zur Annahme, dass dieses Ziel unbestimmt sei. Für Kant ist sie nicht festgesetzt; der Mensch hat diesen nicht festgesetzten Weg erst zu suchen, den er möglicherweise nie ganz zu Ende gehen wird. Kant stellte sich die Frage, wie Erziehung den Menschen auf diesen Weg bringen soll. Um den Prozess der Erziehung besser verstehen zu können, wird der Begriff Erziehung immer wieder auf zwei verschiedene Arten dargestellt. Einerseits ist Erziehung eine zu fertigende Angelegenheit, d.h. der Mensch muss dazu beitragen, damit er seine Bestimmung erreichen kann, vergleichbar mit einem Handwerker, der mit Hilfe seines Werkzeugs einen Gegenstand hervorbringt. Andererseits stellt sich Erziehung als ein umhegtes Entwickeln dar, wie es auch der Gärtner mit seinen Pflanzen macht, die er pflegt und beschützt, damit sie entsprechend gedeihen können. Kant legte sich nicht fest, ob er das aktive Tun des Erziehers (Handwerker) oder das passive Geschehen (Gärtner) für die richtigere Erziehung hielt. Beide Möglichkeiten stehen bis heute in einer nicht entschiedenen Konfrontation. Was Kant aber betonte, war, dass die Entwicklung der menschlichen Anlagen nicht ohne Zutun passiert, worin er in der Tätigkeit des Erziehens, die diese

Entwicklung unterstützt, als Kunst bezeichnete, d.h. dass es notwendig ist, das Erziehen ein bestimmtes Können voraussetzt (vgl. Koller 2006: S. 33). Dieses Können, soll zufolge Kants, ein „*planvolles*“ (Koller 2006: S. 34) Tun sein, das „*auf begründeten Urteilen beruht*“ (Koller 2006: S. 34). Darin lässt sich ein Plädieren für eine „*wissenschaftlich begründete Pädagogik*“ (Koller 2006: S. 34) herauslesen, die das Erziehen nicht automatisch ablaufen lassen soll, sondern die zu einem grundlegenden Nachdenken und dem daraus erfolgenden Ergebnis veranlasst, d.h. dass die Erziehung des Educandus helfen soll, dass er die „*gesellschaftlichen Lebensbedingungen nicht einfach als gegeben*“ (Koller 2006: S. 34) hinnimmt, sondern, dass er sein Leben selbst in die Hand nimmt (vgl. Koller 2006: S. 34).

Des Weiteren nennt Kant vier Ebenen des Erziehungsweges, die einander aufbauen. Er nennt sie, Disziplinierung, Kultivierung, Zivilisierung und Moralisierung.

Disziplinierung: Nach Sigmund Freud, bedeutet Disziplinierung das Beherrschen der eigenen Triebe und „*asozialen Neigungen*“ (Schäfer 2005: S. 113). Dies ist ein wichtiges Anliegen der Erziehung. Kant sieht überdies in ihr das Überwinden der „*Thierheit*“ (Kant, 1878: S. 62), um der menschlichen Gesellschaft angehören und in ihr leben zu können.

Kultivierung: Dabei geht es darum, dem Kind die Fähigkeiten und Kenntnisse „*bis zu einem hohen Niveau*“ (Schäfer 2005: S. 113) zu ermöglichen und mit auf seinem Lebensweg zu geben, damit es, wie Kant schreibt, einen bestimmten Zweck erreichen kann. Er spricht auch von „*Belehrung und Unterweisung*“ (Koller 2006: S. 35), ein Beispiel dafür ist Lesen und Schreiben.

Zivilisierung: Für Kant besteht sie darin, Vorsorge zu treffen, damit das Kind auch Klugheit erfahre, sich in die Gesellschaft einfüge und sich Beliebtheit und Einfluss in ihr verschaffe. Kant bezeichnet dies über (vgl. Koller 2006: S. 35) allgemein anerkannte (vgl. Schäfer 2005: S. 113) Manieren und Klugheit zu verfügen, um sich in der Gesellschaft einen eigenen Zweck zu verschaffen. *Moralisierung:* Bei Kant handelt es sich beim Begriff Zweck, um ein Bestreben des Menschen, sich um gute Zwecke zu bemühen. Er versteht unter gute Zwecke, solche die von jedem Menschen akzeptiert werden und die auch gleichzeitig die Zwecke eines jeden Menschen sein könnten. Zur Kants Zeit wurden die Disziplinierung, Kultivierung und Zivilisierung, ausreichend in die Tat umgesetzt.

Moralisierung: Die Moralisierung blieb noch ein Ziel in weiter Ferne (vgl. Koller 2006: S. 37). Für Kant stellte sie den höchsten Zweck der Erziehung dar (vgl.

Schäfer 2005: S. 118). Hier geht es um das Innere des Menschen, seine Einstellung. Dieser Vorgang entspricht Kants „kategorischem Imperativ“, den Kant als ein sittliches Grundgesetz, als „*moralische Dimension*“ (Römpf 2005: S. 134) ansieht, und etwa so definiert hat:

„[...] handle nur nach derjenigen Maxime, durch die du zugleich wollen kannst, daß [sic] sie ein allgemeines Gesetz werde“ (Kant 1999: S. 45).

Diese Zielsetzung ist aber laut Kant, nicht alleine durch Erziehung erreichbar. Zum Erreichen dieses Ziels ist das Denken des Kindes Voraussetzung und sein Tun an begründbaren Grundsätzen zu orientieren. Kant nennt die Schwäche für etwas als Beispiel. Nicht des Erziehers oder Gott wegen, ist eine Schwäche zu unterdrücken, sondern seiner selbst willen. Er nennt es „[...] *die Einsicht in die Sache selbst, aus der für Kant die Verabscheuungswürdigkeit des Lasters unmittelbar hervorgeht*“ (Koller 2006: S. 37). Kant beantwortet die Frage, wie man einem Kinder beibringen soll, warum ein bestimmtes Verhalten unmoralisch sei, so, indem das Kind die Grundsätze seines Handelns selbst erkennt. Es soll die Angemessenheit der moralischen Grundsätze, nach denen sich sein Tun richtet, selbst erkennen. Die alles entscheidende Frage Kants bezüglich seiner Erziehungstheorie lautet „[...] *Wie können Kinder zur Einsicht, d.h. zum selbständigen Gebrauch ihres Verstandes gebracht werden?*“ (Koller 2006: S. 37). Kant beantwortet diese Frage, das Kind brauche den Zwang genauso wie auch die Freiheit. Doch entscheidend ist, wie man diese Gradwanderung zwischen Zwang und Freiheit bewältigt. Kants berühmte Formel lautet: „*Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?*“ (Koller 2006: S. 38).

„Der Deutsche diszipliniert seine Kinder zur Sittsamkeit mit Strenge, wie er denn auch, seinem Hange zur Ordnung und Regel gemäß, sich eher despotisieren als sich auf Neuerungen (zumal eigenmächtige Formen in der Regierung) einlassen wird“ (Kant, zit. nach: Flitner 1992: S. 145).

„Mut zur Erziehung muß [sic!] eigentlich heißen: Mut zur Veränderung unseres eigenen Lebens“ (Flitner 1992: S. 45).

In Hitlers Werk „Mein Kampf“ äußert er sich zu seinem Erziehungsbegriff, zur NS-Erziehungspolitik, folgendermaßen: Die erste Aufgabe des Staates ist Erhaltung, Pflege und Entwicklung der besten rassischen Elemente, erste Aufgabe der Erziehung ist Pflege der körperlichen Gesundheit und das Heranzüchten kerngesunder Körper. Erst in zweiter Linie kommt dann die Ausbildung der geistigen Fähigkeiten (vgl. Zentner 2009: S. 103).

„Hier aber wieder an der Spitze die Entwicklung des Charakters, besonders die Förderung der Willens- und Entschlusskraft [sic!], verbunden mit der Erziehung zur Verantwortungsfreudigkeit, und erst als letztes die wissenschaftliche Schulung“ (Zentner 2009: S. 104).

4.2.1 Autoritäre Erziehung

Zuerst wird auf die autoritäre Erziehung näher eingegangen, von der angenommen wird, dass sie die am häufigsten angewendete Erziehungsmaßnahme darstellt. Folgende Merkmale zeichnet die autoritäre Erziehung aus:

„Mißtrauen [sic!], Unhöflichkeit, Pessimismus, Anordnungen, Befehle, Tadel, Vorwürfe Ungeduld, Drohungen, Strafe, Wenig Respekt vor Untergebenen, Verständnislosigkeit,, Autoritätsgläubigkeit, Aggressivität, Starres Denken, Schwarz-weiß-Urteile, Abneigung gegenüber wissenschaftlichem Denken [im Text untereinander]“ (Adorno 1973: S. 39).

Es sind zwei Verhaltensbereiche in der Erziehung wichtig, es ist der Bereich der Gefühle und der Machtbereich. Der Gefühlsbereich betrifft sowohl Zuneigung als auch Abneigung, der Machtbereich umfasst eine autoritäre Kontrollfunktion und ein Bejahung der autoritären Züge (vgl. Adorno 1973: S. 36).

Das Kind hat bei dieser Erziehungsform nicht die Möglichkeit sich selbst zu bestimmen. Die als allgemein bekannten positiven Eigenschaften, wie freie Entfaltung, sowie das Entwickeln psychischer und physischer Fähigkeiten sind dem Kind nicht gestattet. Eigenschaften wie friedliches Zusammenleben, Zusammenhalt, Toleranz werden bloß verlangt, aber nicht vorbildlich von den Erwachsenen gelebt. Befehle wie „Halt den Mund, du bist nicht gefragt“,...lassen kein positives Erziehungsumfeld aufkommen. Ein bekanntes Gedicht aus dem Buch „Der

Struwwelpeter“, das von dem deutschen Nervenarzt Dr. Heinrich Hoffmann verfasst wurde, welches 1847 zum ersten Mal erschien, verdeutlicht diesen Umstand:

*„Wenn die Kinder artig sind,
kommt zu ihnen das Christkind;
wenn sie ihre Suppe essen
und das Brot auch nicht vergessen,
wenn sie, ohne Lärm zu machen,
still sind bei den Siebensachen,
beim Spaziergehen auf den Gassen
von Mama sich führen lassen,
bringt es ihnen Gut's genug
und ein schönes Bilderbuch“* (Hoffmann 1845: S. Buchdeckel)

Es handelt sich bei diesem Bilderbuch um das weltweit meist verkaufte Kinderbuch, das bis heute nichts an seiner Beliebtheit eingebüßt hat. Die Reime sind in einer „groben“ Erzählform verfasst, deren Inhalt Ordnung und Gehorsam sowie Sauberkeit anordnen. Die vom selbigen Autor gestalteten Bilder untermalen dies noch deutlicher. Dieses Buch wurde und wird nach wie vor an Kinder, die sich am Beginn der Trotzphase befinden, gerne verschenkt, in der Hoffnung, diese für die meisten Menschen unangenehme Phase, besser zu überstehen. Aus psychoanalytischer Sicht ist anzumerken, dass es sich bei dem Inhalt und den Darstellungen um das nicht Aufkommen von Triebwünschen und des Tadelns von Selbstbefriedigung handelt (vgl. Adorno 1973: S. 40).

Die negative Einwirkung der Geschichteninhalte und der Bilder auf die Triebe des Kindes, führt nicht zu einer Beseitigung, sondern lediglich zu einer Verdrängung dieser, die sich später als neurotische Beeinträchtigung zeigen kann, die sich durch eine rigore Erziehung in nervösen Krankheiten auswirken könnte, und dem späteren Erwachsenen Leistungsfähigkeit und Genussfähigkeit verwehrt (vgl. Adorno 1973: S. 40).

Eine zur Disziplin neigende Erziehung kann sich in Hassgefühlen äußern. In der autoritären Erziehung bedeutet Gehorsam eine Tugend (vgl. Adorno 1973: S. 54). Autoritär erzogene Menschen können sich nur zwischen einem gegen sich in zerstörerischer Weise gerichteten Leben entscheiden, um die Erwartungen ihrer

Eltern zu erfüllen, sich also anpassen oder aus den „bürgerlichen Vorgaben“ ausbrechen, und sich auf diese Weise seine eigenen Regeln schaffen (vgl. Adorno 1973: S. 55).

Die autoritäre Erziehung drückt sich auch in der Gesellschaftsgliederung aus. Es ist bekannt, dass der Mensch ein Sozialwesen- und kein Einzelwesen ist. Das in der Gruppe mit anderen Menschen gemeinsame Leben ist in seinem Innersten tief verankert und zeichnet ihn als Menschen aus. Einerseits zieht es den Menschen zu anderen Menschen und andererseits wird dieses „zu anderen Menschen hingezogene Bedürfnis“ durch Abgrenzung, wie Streit, Kämpfe bis zur Vernichtung hin praktiziert. Daraus hat sich der Begriff der Rolle etabliert. Unterschiedliche Rollen wurden erfunden, um das gegenseitige Verhalten zu bestimmen. Ein wichtiges Beispiel ist, dass die Rolle der Frau als Mutter fungiert. Aus dieser Rolle heraus ergibt sich, dass sich die Mutter um den menschlichen Nachwuchs zu kümmern und den Haushalt zu versorgen hat. In der Rolle des Mannes ist der Vater etabliert. Diese verlangt von ihm den Lebensunterhalt für die Familie zu verdienen und die Familie vor der Umwelt zu schützen (vgl. Adorno 1973: S. 120). Die Rolle der verschiedenen Berufsinhaber verlangt die entsprechende Leistung der Allgemeinheit bereitzustellen. Rollen sind an Erwartungen eines bestimmten Typus gebunden, die zu erfüllen sind (vgl. Adorno 1973: S. 121).

Im Laufe der Geschichte bildete sich die wichtige Rolle des Obersten einer Gemeinschaft aus. Darunter ist beispielsweise der König, der Fürst oder der Führer zu finden. Fest steht, dass die Rolle des Obersten eine höhere Position auszeichnet als alle anderen einer Gemeinschaft. Er hat ein größeres „*Ansehen, besitzt mehr Macht und übt einen größeren Einfluss auf alle anderen aus*“ (Adorno 1973: S. 121). Ihm haben sich alle anderen unterzuordnen.

Die Rolle der Macht birgt die Gefahr des Machtmissbrauches in sich. Es gibt etliche Beispiele in der Geschichte, in denen die Machtposition missbraucht wurde (vgl. Adorno 1973: S. 122). Aus vielen wissenschaftlichen Untersuchungen geht hervor, dass unsere Kultur dazu tendiert, einen autoritären Erziehungsstil auszuüben. Die autoritären Charaktere, die diese Erziehung hervorrufen, neigen einerseits dazu Gewalt über andere auszuüben und andererseits auch durch Macht vergewaltigt werden zu wollen (vgl. Adorno 1973: S. 123).

Die autoritäre Persönlichkeit wurde wissenschaftlich wie folgt beschrieben. Sie gleicht sich immer der Mehrheitsbevölkerung an und versucht nicht anzuecken. Ihre

Genauigkeit in der Pflichterfüllung geht bereits ins Neurotische. Wenn diese Menschen die Gesellschaft betrachten, sehen sie immer nur Freunde oder Feinde. Jegliche Differenzierungen, die darüber hinausgehen, sind ihnen fremd. Bei der Betrachtung der Erziehung dieser Menschen sehen wir im Elternhaus ein bestimmtes Ausmaß an Gefühlskälte (vgl. Adorno 1973: S. 124). Dazu schreibt Alice Miller:

„Ist das Gefühl einmal ausgeschaltet, so funktioniert der hörige Mensch tadellos und zuverlässig auch da, wo er keine Kontrolle von außen befürchten müßte [sic!]“ (Miller 1983: S. 103).

Der durch autoritäre Erziehung geprägte Mensch denkt, in einer durch Feindlichkeit durchdrungenen Welt zu existieren, wobei immer die anderen Menschen als böseartig gelten, gegen die sich der autoritär erzogene Mensch zu verteidigen hat (vgl. Adorno 1973: S. 125). Er neigt stets voreilig zu urteilen, das auf ein schwaches „Ich“ zurückzuführen ist, um das er weiß ein solches zu besitzen. Er tendiert dazu, die geringe Macht, die er zu haben scheint, gegenüber dem Anderen, wichtig-tuerisch hervorzukehren. Die als eigene erkannte Schwäche löst in ihm Angst aus, die er durch ein aggressives Verhalten dem anderen Menschen gegenüber, ausgleichen will und diesen Umstand versucht zu verdrängen, das gleiche gilt für die eigene Ohnmacht gegenüber einem ihm höher gestellten Menschen. Diese Umstände lassen ihn zu einem herrschsüchtigen Tyrannen werden (vgl. Adorno 1973: S. 126).

4.2.1.1 Nationalsozialistische Erziehung

Nationalsozialistische Erziehung bedeutet in ihrer Diktion, der Jugend Deutschlands ihren ureigenen deutschen Charakter klar zu machen und das Bewusstsein dieses deutschen Charakters in der Praxis einzusetzen. Nationalsozialistische Erziehung soll sowohl ein tüchtiges Individuum formen als auch als Teil der Gemeinschaft des Volkes zur Verfügung stehen, d.h. der einzelne Mensch in einem Staat lebt nicht seiner selbst willen, sondern hat sich dienend in die Gemeinschaft des Volkes einzugliedern. Auf diese Weise lebt jedes Gemeinschaftsglied nur durch und für die ganze Nation. Man kann zusammenfassend feststellen, dass nationalsozialistische Erziehung, einerseits Erziehung zum gesunden Individuum und andererseits Erziehung zum Gemeinschaftsglied bedeutet (vgl. Benze: Nationalpolitische Erziehung im Dritten Reich. In: Kanz (Hrsg.) 1990: S. 152). Darüber hinaus kann

Gemeinschaft weder gelehrt noch gelernt, sondern sie muss praktisch umgesetzt werden (vgl. Denkschrift über die Nationalpolitischen Lehrgänge der Schüler. In: Kanz (Hrsg.) 1990: S. 123). Die in der NSDAP entwickelten

„[...] neuen Erziehungsgemeinschaften, [...] die auf dem Fronterlebnis aufgebaut sind, lernen und ganz neue Wege außerhalb des eigentlichen Schulbetriebes gehen“ (Denkschrift über die Nationalpolitischen Lehrgänge der Schüler. In: Kanz (Hrsg.) 1990: S. 123).

Die Erziehungsideologien des Nationalsozialismus werfen die Frage auf, ob die pädagogische Umsetzung von Praxis und Theorie der NS-Zeit, im eigentlichen Sinn Erziehung genannt werden kann. Es stellte sich heraus, dass sich die Erziehungsmethoden des Nationalsozialismus von der bisherigen Auffassung von Erziehung stark unterschieden. Dabei sei erwähnt, dass Erziehung dem Zweck des Mündig- und Unabhängig-Werdens des jungen Menschen dient und dem Erzieher die Gewährleistung gegeben wird, dass Erziehung zum Wohl des Heranwachsenden stattfindet, präziser ausgedrückt heißt das, dass Erziehung den Unmündigen in einer positiven, beeinflussbaren Art und Weise fördern soll. All die Aspekte der Erziehung ignorierten die Pädagogen des NS-Regimes. Es ist daher nachvollziehbar, dass die NS-Erziehung negativ behaftet war, es wurde von der Vernichtung der Persönlichkeit gesprochen (vgl. Keim 1990: S. 47).

„Dort, wo kein Erziehungsanspruch mehr behauptet, sondern nur noch von ‚Behandlung‘ gesprochen wurde, demaskierte sich die auch im Zugriff auf die Jugend des eigenen Volkes maßgeblich Entwürdigung des Menschen zum bloßen Mittel: Die vollständige Destruktion der pädagogischen Verantwortung war die eigentliche NS-Pädagogik“ (Blankertz 1992: S. 273).

Untersuchungen und deren Ergebnisse der letzten Jahrzehnte, zeigen, dass die NS-Machthaber kein in sich schlüssiges und für die Machthaber selbst, verbindliches Erziehungskonzept aufweisen konnten. Die Erziehungsprogramme wechselten je nach der aktuellen Entwicklungslage. Vor der Kriegsphase war ein deutlicher nationalistischer Akzent zu erkennen, der während des Krieges in einen rassistischen, stark nationalistischen Imperialismus wechselte. Eklatant fiel die

unterschiedliche schulische Abdeckung in den verschiedenen Bevölkerungsschichten auf (vgl. Keim 1990: S. 48).

Eine weitere Frage stellt sich, ob es eine Pädagogik zwischen 1933 und 1945 gab. Diese Frage ist mit einem eindeutigen Ja zu beantworten. Pädagogik fand in der Familie, Schule oder in den amtlichen Erziehungsanstalten der Partei statt. Schlussendlich kommt man auf die Tatsache zu sprechen, dass es keineswegs geklärt ist, wie die Lehrer und Erzieher, Gruppenführer auf die deutlichen „*Pressionen einer Erziehungspolitik*“ (Keim 1990: S. 63) im Reich Hitlers reagiert haben. Haben sie sich den Zwängen NS-Regimes entgegengestellt, sind sie der Bequemlichkeit halber, den Befehlen gefolgt, oder haben sie die Kämpfe zwischen den Parteiführern, ihre Macht betreffend, bestmöglich genützt, um sich so ein freies Agieren zu schaffen? Eines sollten wir aber alle bedenken, dass die sogenannte Erziehung der NS-Politik ganz deutlich von jener Erziehung der vielen Widerstandskämpfer, die im Untergrund verbotenerweise ihre Erziehungsmaßnahmen zum Wohl der Kinder und Jugendlichen fortsetzten, und oft mit dem Tode bezahlten oder zumindest in eines der Konzentrationslager verschleppt wurden, zu unterscheiden ist. Für die heutige Erziehungswissenschaft sollte es selbstverständlich sein, diese Unterscheidung zu beachten (vgl. Keim 1990: S. 63).

Nach 1933 befand sich die deutsche Jugend in einer misslichen Lage. Sie lebte zwischen einer gewissen Befreiungstendenz und einer durch immer strikter einzuhaltenden Regeln. Die Erziehungsziele wurden infolge der Umgestaltung und einer Ausweitung der Erziehungsformen verändert. Individualismus wechselte zu einem Gemeinschaftssinn, das autonome Denken wurde durch Gefolgschaftstreue ausgewechselt (vgl. Thamer 2002: S. 266). Ein Beispiel stellen die Satzungen des Gaues Rheinland für deutsche Jugendherbergen dar, in denen es heißt, dass

„[...] die Jugendherbergen sollen der gesamten deutschen Jugend das mehrtägige Wandern in einfachster und billigster Form mit dem Ziel der Ertüchtigung und Erziehung auf nationalsozialistischer Grundlage ermöglichen“ (Denkschrift über Nationalpolitischen Lehrgänge der Schüler. In: Kanz (Hrsg.) 1990: S. 124).

Den Kern des Unterrichts und der Erziehung bildeten die ideologischen Begriffe wie, „[...] Ehre, Deutschtum, Blut, Boden, Rasse und Hass auf Minderwertige“ (Thamer 2002: S. 266). Man wollte ein herrschsüchtiges, brutales und siegessicheres

Jungvolk heranbilden; jedoch befand man, dass sich die Erziehungseinrichtungen Elternhaus und Schule als zu behäbig herausstellten. Aus diesem Grund wurde nun verstärkt die Hitlerjugend (HJ) herangezogen, die eine dritte Erziehungsinstanz darstellte. Damit wurde bezweckt, dass das Elternhaus und die staatlichen, bürgerlichen Schulen unterminiert wurden (vgl. Thamer 2002: S. 267).

Doch es stellte sich heraus, dass die HJ nicht ausreichend gut organisiert war, dem zufolge verzeichnete sie eine zu geringe Mitgliederzahl, weil sie sich u.a. zu flegelhaft-impulsiv gab und sich auffällig als parteiische Jugendorganisation zeigte. Andere Jugendbewegungen wie die Bündische Jugend hatten andererseits auch ähnliche Werte und Interessen, wie gemeinsames Zelten mit gemütlichen Lagerfeuerrunden, Heimabende, Ausflüge, Spiel und Sport. Die Kameradschaft innerhalb der Gruppe wurde sehr hochgeschätzt und war der Meinung, dass es sich hierbei um eine unabhängige Jungenorganisation handelte (vgl. Keim 1990: S. 267).

„Die ‚nationalsozialistische Revolution‘, so versicherten die Machthaber des ‚Dritten Reiches‘ übereinstimmend, sei eine ‚Revolution‘ der Erziehung, die sich auf dem Boden der nationalsozialistische Weltanschauung vollziehe“ (Lingelbach 1970: S. 27).

Jeder, der sich in irgendeiner Weise mit dem Thema Erziehung befasste, sah sich in den Jahren 1933 bis 1945 in Deutschland gezwungen, sich mit der Frage über diese *„Weltanschauung“* (Lingelbach 1970: S. 27) auseinanderzusetzen.

Diese nationalistische ‚Weltanschauung‘ machte den Eindruck eines Zusammenwürfelns verschiedener Ideen, die aus den verschiedensten Gedanken des deutschen nationalen Bürgertums entstanden und in diese ‚Weltanschauung‘, einfließen. Daraus verschmolzen die für die Propaganda Verantwortlichen ein populistisches Programm, das die Ziele der Vorstellungen der Parteimitglieder, wiedergaben. Die Führungselite betreffend, wurden nur eine ganz geringe Anzahl, der *„Prinzipien und Glaubenssätze“* (Lingelbach 1970: S. 27) beachtet, bzw. akzeptiert. Laut Hitler war das *„jüdische Volk“* der Hauptkontrahent der *„Arier“* (Hitler 1938: S. 317). Dem Arier wird im Gegensatz zu anderen Rassen die höchste Kulturstufe zugeschrieben. Nach Hitler zeigt sich, dass

„[...] die menschliche[...] Kultur, an Ergebnissen von Kunst, Wissenschaft und Technik [...] nahezu ausschließlich schöpferisches Produkt des Ariers sei“ (Hitler 1938: S. 317).

Erst durch eine totalitäre Vernichtung der „*schmarotzenden Juden*“ wäre dem Problem „*Juden*“ beizukommen (Lingelbach 1970: S. 28). Der Hauptpunkt in Hitlers „Weltanschauung“ bestand aus dem Begriff „Rasse“ Hitler hat seinem Werk „Mein Kampf“[...] *immer wieder von der nationalistischen Weltanschauung [...]*“ (Zentner 2009: S. 141) geschrieben. Doch, eine genaue Definition ist nicht zu erkennen. Aus dem Inhalt Hitlers Buches lässt sich dennoch herauslesen, welche Gedanken er zum Thema Weltanschauung hatte (vgl. Zentner 2009: S. 141). Er vertrat die Ansicht, dass sich die einzelnen Rassen in ihrer Wertigkeit unterschieden. Für Hitler war die „*arische*“ und „*nordische*“ (Lingelbach 1970: S. 28) Rasse die herausragende unter allen Rassen der Erdbevölkerung. Denn nur sie besaßen die Fähigkeit „*Hochkulturen*“ (Lingelbach 1970: S. 28) zu schaffen.

Hitlers Hauptanliegen war, das deutsche Volk möglichst „*rein*“ (Lingelbach 1970: S. 29) zu erhalten, um den Bestand des „*nordischen Rassekerns*“ (ebd.) zu sichern. Aus diesem Rassekern, der sich durch „*Höherwertigkeit*“ (ebd.) auszeichnete, war letztlich die breite Masse der Deutschen als „*Elite*“ (ebd.) herauszufiltern um die Macht im Volk und Staat zu gewährleisten und als Herrenrasse zu gelten. Daraus ergab sich aus Hitlers Sprachschatz der Begriff „*Sozialdarwinismus*“ (ebd.), den er 1:1 aus der Theorie der „*natürlichen Auslese im Kampf ums Dasein*“ (ebd.) übernahm.

Es ergeben sich vier Kennzeichen über Hitlers Gedankengänge und seinen Maximen: 1. Der Höhergestellte hat das Recht über den Niedergestellten Macht auszuüben, 2. Ein auf Rassismus gegründeter Antisemitismus, 3. Das Schätzen von Charakterstärke, physisch guter Konstitution, die das ausschließlich Geistige im Menschen zur Verachtung veranlassen, 4. Das Nichtbefolgen von Ethik, um der Macht willen (vgl. Lingelbach 1970: S. 30).

Hitlers eigentliches Ziel war ein „*germanischer Staat deutscher Nation*“ (Lingelbach 1970: S. 30), dessen „*Lebensraum*“ (ebd.) so groß werden sollte, dass der Bevölkerung immerwährende Sicherheit gewähren könnte. Es sollte eine unethische Herrscherelite über das deutsche Volk herrschen (Lingelbach 1970: S. 30).

Grundsätzlich schwebte Adolf Hitler in zukünftig erzieherischer Hinsicht eine rassistisch eingestellte Hauptschicht von Individuen vor, die sich dementsprechend stark „fortpflanzen“ sollte. Der Staat kümmert sich um die Erziehung von Kindern „einwandfreier“ Eltern. Diese von Hitler begehrten Kindergruppen sollten das Klientel für die künftige Elite werden (vgl. Lingelbach 1970: S. 31).

Die nationalsozialistische Erziehung entstand in Adolf Hitlers Vorstellung, die er in seinem Werk „Mein Kampf“ zum Ausdruck brachte und die im „Dritten Reich“ Anwendung fand. Grundpfeiler stellte die „*Rassenhygiene*“ (Lingelbach 1970: S. 29) und ein besonderes Bemühen des Staates in Sachen Erziehung dar. Die Art der Erziehung basierte nicht in einer Wissensansammlung, sondern in einer Auslese von Körper mit bester Gesundheit. Die Reduzierung des Lernstoffes in sämtlichen Unterrichtsfächern, schuf Kapazitäten um den Körper zu trainieren (vgl. Lingelbach 1970: S. 31). Wie bei Adornos „Studien zum autoritären Charakter“ nachzulesen ist, sind unwissende Menschen leicht manipulierbar und lassen sich als Menschenmasse gut mobilisieren. Adorno bezeichnet sie als „*völkisch und hämisch anti-intellektuell*“ (Adorno 1973: S. 181). Aus Unwissenheit ist bei den betreffenden Menschen zu erkennen, dass sie nur wenig Ahnung von Demokratie haben. In Folge lassen sie sich zu einer politischen Tendenz leiten und können dadurch eine eigenartige Denkweisen entwickeln (vgl. Adorno 1973: S. 181). Am zweitwichtigsten war die Erziehung des Charakters in Verbindung mit der Fähigkeit Verantwortung zu übernehmen. (vgl. Flessau et al. (Hrsg.) 1987: S. 29). Erst an letzter Stelle setzte Hitler auf „*die wissenschaftliche Schulung*“ (Lingelbach 1970: S. 31). Hitler verschob sozusagen, die alteingesessene Erziehungspraxis und deren Werte.

Er stellte sich eine gewisse Art von allgemeinen Wissens der Jugend vor, das die Voraussetzung war, um Politik zu erlernen und als Vorbereitung auf einen Beruf. Das Ziel der Erziehung mündete „[...] *im Heer, der letzten und höchsten Schule vaterländischer Erziehung*“ (Lingelbach 1970: S. 33), die aus dem ausgebildeten Jungmann einen „fertigen“ Soldaten machte.

Eine wichtige Funktion stellte der Begriff der „*Leistung*“ (Engelbrecht et al 1980: S. 30) in Verbindung mit der Notwendigkeit des Staates und der Wirtschaft in bestens ausgebildete Menschen, dar (vgl. Flessau et al. (Hrsg.) 1987: S. 30). Die Vorstellung eines solchen Menschen wünschte man sich, in einem leistungsfähigen, mutigen, loyalen und stets gehorsamen Soldaten. Die oberste Voraussetzung hierfür war ein

starkes Selbstvertrauen, das schon in der Kindheit entwickelt werden sollte, um den Glauben an eine Überlegenheit gegenüber den anderen zu besitzen.

Unter Erziehung versteht man im Nationalsozialismus die besten Voraussetzungen zur Erhaltung einer Staatsmacht, zu fördern (vgl. Flessau et al. (Hrsg.) 1987: S. 31). Zusammenfassend kann man sagen, dass die Jugend des nationalsozialistischen Staates als Material gesehen wurde, welches man je nach Situation, ideologisch „präparierte“ und mit der notwendigen Härte beliebig, jeweils dem Zweck entsprechend, im Staat einsetzen konnte (vgl. Flessau et al. (Hrsg.) 1987: S. 32).

Nur eine derartige Erziehung, eine Erziehung im Dienste des Staates, konnte das Ziel erreichen, den uneinheitlichen Staat nach der Weimarer Republik durch eine auf Einheit gezielte Erziehung, politisch und nationalistisch zu einem einheitlichen Staat zu bilden (vgl. Flessau et al. (Hrsg.) 1987: S. 50). Man strebte ein konträres Erziehungssystem zu dem liberal geprägten Erziehungsprogramm der Weimarer Republik an (vgl. Thamer 2006: S. 266).

Zwei Gemeinschaftsgebilde werden isoliert betrachtet: „*Familie*“ und „*Volk*“ (Engelbrecht et al. 1980: S. 70). Die Familie stellt den Kern einer Gemeinschaftsbildung und des gemeinschaftlichen Lebens dar. In ihr keimt die Bildung von größeren Gemeinschaften. Volk bedeutet ein „*wohl organisiertes vielgliedriges Ganzes*“ (Engelbrecht et al. 1980: S. 70).

Für Giese stellt der „Deutsche“ eine Person dar, die ihre Bedeutung im „*Dienst an Staat und Volk*“ sieht (Flessau et al. (Hrsg.) 1987: S. 91). Der Staat sieht sich quasi als „Erzieher“ des Menschen im Staat. Die Erziehung erfolgt des einzelnen Jugendlichen und zugleich des gesamten Staates wegen. Der einzelne Jugendliche entwickelt sich erst zu einer reifen Persönlichkeit, wenn er für die Gemeinschaft den Sinn des Lebens findet. Innerlich bemüht sich der vom Staat erzogene Mensch, die vom ihm gern erfüllende Pflicht, einerseits damit der Staatsgemeinschaft zu dienen als auch für sich als Individuum moralisch befriedigt zu sein (vgl. Flessau et al. (Hrsg.) 1987: S. 91).

Alfred Baeumler wiederum versucht, die staatlichen und erzieherischen Eigenschaften zu finden, die dem disziplinierten, immer tätigen Menschen auch in Friedenszeiten, entspricht. Baeumler meinte, dass sich der „typische Deutsche“ aus dem „*germanischen Krieger*“ (Flessau et al. (Hrsg.) 1987: S. 93) und dem „*heroisch-aktiven Griechen*“ (Flessau et al. (Hrsg.) 1987: S. 93), die sich noch in einer unkontrollierten, nicht reflektierten Art und Weise befanden, herausbildete. Daraus

konnte sich naturgemäß nur eine Art politischer Machtstaat herauskristallisieren, der sich im Bedarfsfall, auf das Schärfste zu verteidigen wusste.

„Denn der Lebenstrieb des ‚deutschen Menschen‘, sein ‚Machtinstinkt‘, sein ‚Angriffsgeist‘ und ‚Einsatzwille‘ finden erst im Kriege selbst volle Befriedigung“ (Flessau et al. (Hrsg.) 1987: S. 93).

Die Führenden der Nationalsozialistischen Partei legten sowohl auf *„ideologische Prinzipientreue“* (Lingelbach 1970: S. 94), sowie auf die Politik und Ideologie basierende, wissenschaftliche Unterstützung, wert. Ziel war es, nicht die Schulpolitik zu verändern, sondern die noch „kleinen Jugendorganisationen“ einzusetzen, um Deutschland grundlegend zu verändern, indem man direkt auf die nächste Generation zurückgriff.

Als markanten Begriff kann man das *„Leistungsprinzip“* (Flessau et al. (Hrsg.) 1987: S. 123) erachten, das physische, psychische und seelische Aufgabenerfüllung, indirekt und direkt den Berufs- und Arbeitsbereich abdeckte, um den *„Aufbau des nationalsozialistischen Staates“* (Flessau et al. (Hrsg.) 1987: S. 123) durch den Willen jugendlicher Arbeitsbereitschaft, zu garantieren. Außerhalb der Schule hatte der Erzieher die Aufgabe, körperliche, geistige und seelische Erfordernisse dem Jugendlichen angedeihen zu lassen, um ihn bestmöglich zu unterstützen (vgl. Flessau et al. (Hrsg.) 1987: S. 123). Leistung diente dazu, die eigenen Fähigkeiten zu erkennen, um ein verfolgtes Ziel durch eigene Kraft und Selbstverantwortung zu erreichen, damit sich das Individuum in den gesellschaftlichen Prozess integrieren kann. Es sollte so eine Zentrierung der eigenen Person auf eine von ihr erfüllende Sache stattfinden (vgl. Flessau et al. (Hrsg.) 1987: S. 123).

Der Nationalsozialistische Gedanke erklärt das genaue Gegenteil, durch pädagogisches Bemühen, eine vom Kinde erforderte Leistung seinerseits abzuverlangen, sondern misst dessen Leistung, an der von der Partei, geforderten Leistungsprogrammes, das eine überdurchschnittliche Erfüllung beinhaltete (vgl. Flessau et al. (Hrsg.) 1987: S. 124).

Sowohl die Arbeiter als auch die Lehrlinge mussten danach trachten, die Standesehre Arbeit und Beruf, gesamtgesellschaftlich, der nationalsozialistischen Idee zu unterwerfen.

5 Die Pädagogik im Nationalsozialismus

Dieses Kapitel beschäftigt sich mit der theoretischen Fundierung der nationalsozialistischen Pädagogik. Als wichtig gelten hier die Pädagogik nach Kriek und die Pädagogik nach Baeumler.

5.1 Die Pädagogik nach Kriek

In diesem Kapitel wird die pädagogische Theorie Ernst Kriecks beschrieben. Kriek war ein ausgebildeter Lehrer, der sich philosophischen und geisteswissenschaftlichen Problemen widmete. Unter anderem verfasste er eine Arbeit zur philosophischen Erziehung, die ihm 1923 das Ehrendoktorat der Universität Heidelberg einbrachte. 1931 ließ er anlässlich einer feierlichen Kundgebung an der pädagogischen Akademie Frankfurt am Main, an der er als Professor unterrichtete, erkennen, dass er ein Anhänger Hitlers sei, worauf ihn ein Lehrstuhl an der Universität Heidelberg verliehen wurde, den er bis 1945 inne hatte (vgl. Blankertz 1992: S. 278).

Von Ernst Kriek stammte die Idee für die Vorentwürfe der Adolf-Hitler-Schulen und Nationalpolitischen Erziehungsanstalten, die, wie er in seinem Buch, Nationalpolitische Erziehung aus 1932 schrieb, auf einem antiliberalen-völkischen Reformentwurf entstehen sollten. Kriek ordnete sich auch sehr stark in jene Richtung der zweckorientierten Bildung und Arbeit ein. So definierte er *„Arbeit – und auch Bildung – [als die Schaffung ...] des objektiv Erwünschte, Nützlichen und Förderlichen für die Gemeinschaft“* (Schneider 2000: S. 315).

5.1.1 Die Selbsterziehung für den Staat

Für Ernst Kriek stellt Erziehung eine *„Urfunktion“* (Schneider 2000: S. 304) für die Bildung eines Staates dar. Dazu gehört Religion, Recht und Sprache. Diese Ansicht Kriecks bildete eine neue Wissenschaft, nämlich die *„reine Erziehungswissenschaft“* (Engelbrecht et. al. 1980: 66). Für die *„reine Erziehungswissenschaft“* gibt es keinen Erzieher, sondern lediglich einen Betrachter und Forschenden (vgl. Flessau et al. (Hrsg.) 1987: S. 67). Im Zentrum dieser Erziehung nach Kriek steht die Gemeinschaft.

„Unter ‚Gemeinschaft‘ versteht er dabei einen ‚geistigen Organismus‘, der als besondere Form, als ‚Leib‘ des ‚objektiven Geistes‘, eine ursprünglich ‚lebendiges Wesen‘ sei. Seine individuelle Gestalt erhält das Gemeinschaftsgebilde durch die ihm innewohnende ‚zeitlose Idee‘, die sein gesamtes Leben ausrichtet und bis in die letzten seiner ‚Glieder‘ hinein bestimmt (Flessau et al. (Hrsg.) 1987: S. S.69).

Kriecks erstes Werk *„Philosophie der Erziehung“* aus dem Jahre 1922, machte ihn mit einem Schlag bekannt. Darin stellte er, bis dahin, unbekannte Thesen auf. Er ging davon aus, dass nicht das, was die einzelnen Erziehungsberechtigten beabsichtigen zu tun, wichtig ist, sondern das „Wie“ das Entscheidende in der Erziehung der Kinder in sozialen Institutionen ist. Diese Institutionen versuchen aufgrund ihres bloßen Vorhandenseins einzelne Personen, wie Eltern und Lehrer zu erziehen. In diesen Menschen werden Funktionsträger der einzelnen Gemeinschaften, wie Familie, Volk, Kirche und Gemeinde erkannt. Individuelle Menschen werden aber nicht herangezogen, sondern Einzelwesen nach dem gemeinsamen gesellschaftlichen Leitbild. Diesen Vorgang nannte Kriek *„Zucht“* (Schneider 2000: S. 308).

„[...] und Kraft des völkischen Lebens, innerhalb dessen dann erst die Spannung von absichtsvoller Selbst- und Fremderziehung einen Sinn erhalten könne“ (Blankertz 1992: S. 278f).

Er meinte mit diesem Begriff ein Geprägt-Werden des einzelnen Menschen durch gesellschaftliche Normen der Gemeinschaft (vgl. Giesecke 1999: S. 37).

Kriek wendete sich mit seinen Thesen gegen eine Einengung der fortschrittlichen-liberalen Pädagogik, die in Schulen und Universitäten allzu vernunftorientiert vermittelt wurde. Seine Pädagogik bezeichnete er als die oberste Schicht von drei Schichten, in denen Erziehung *„funktional“* (Giesecke 1999: S. 37) stattfand. Die Basis einer Gemeinschaft, also die unterste Schicht erzieherischer Gegebenheiten *„[...] besteht aus den unbewussten Wirkungen, Bindungen und Beziehungen von Mensch zu Mensch“* (Giesecke 1999: S. 37). Sie stellt die direkteste und die festeste Bindung her. Die zweite Schicht der funktionalen Erziehung befindet sich im Bereich des intentionalen, gemeinschaftlichen Handelns im Familienverband, in der Arbeitsgemeinschaft, in der Kirchengemeinde. Man kann sagen, dass hier jede Art

von „Wechselwirkung“ (Giesecke 1999: S. 39) zwischen Individuen einer erzieherischen Beeinflussung stattfindet. Der Mensch muss sich mit einem anderen Menschen arrangieren. Das, was sich aus der Wechselwirkung ergibt, nennt Kriek „[...] die innere Form, die Bildung, die Richtung des geistigen Werden bei allen Teilnehmern“ (Giesecke 1999: S. 38). Zwei Menschen, die an einem Geschehen teilnehmen, z. B. eine Kaufabwicklung, ergeben entweder eine Übereinkunft oder eine oppositionelle Haltung. Alle drei Schichten der funktionalen Erziehung sind gleich wichtig. Sie stehen also zueinander in Relation. Auch die vernunftorientierte Erziehung verlange nach den anderen zwei Schichten. Demnach findet Erziehung nicht nur in einer „Tiefgliederung“ (Giesecke 1999: S. 38), sondern auch in einer „Breitgliederung“ (Giesecke 1999: S. 38) statt.

Nach Kriek hat das Leben im gesamten sozialen und im gesellschaftlichen Bereich eine erzieherische Funktion. Jede Gesellschaft besteht aus mehreren Ständen, in denen wiederum jeder Einzelne eine Rolle innehat – und je nach dem, in welchem Stand sich der Mensch befindet, wird er auch typengerecht erzogen und übernimmt so die Erziehung anderer Individuen (vgl. Giesecke 1999: S. 39). So musste der sich einzelne Mensch dem Stand seiner Gemeinschaft unterordnen. Man pochte auf die „Autorität“ (Schneider 2000: S. 310) der Gemeinschaft in der Erziehung.

Erziehung bedeutet einen sehr weitläufigen Wirkungs- und Gegenwirkungsprozess, von dem Kriek von vier gleichwertigen Erziehungsformen spricht. Nochmals übersichtlich lässt sich das Kriecksche Modell folgendermaßen darstellen:

- „1. Die Gemeinschaft erzieht die Glieder.
2. Die Glieder erziehen einander.
3. Die Glieder erziehen die Gemeinschaft.
4. Die Gemeinschaft erzieht die Gemeinschaft“ (Giesecke 1999: S. 39).

Wir finden hier die „Selbsterziehung“ (Giesecke 1999: S. 40). Dies bedeutet, dass sich die Gemeinschaft selbst erzieht und dass sich das Individuum selbst erzieht. Der Einzelne erzieht und formt sich selbst und zwar so, wie es die jeweilige Gemeinschaft fordert (vgl. Giesecke 1999: S. 41). Hier treffen wir aber auf einen immanenten Widerspruch. Sich selbst zu erziehen, ist nicht möglich, wenn ich strikte Vorgaben habe, an denen man sich orientieren muss. Die Gemeinschaft gibt praktisch die

Grenzen der individuellen Entwicklung an. Ziel dieser ist eine gesellschaftliche Neuorientierung, d.h. für Kriek, „[...] dass *Erziehung ein soziales Phänomen sei, immer schon vorhanden, wo Menschen leben*“ (Giesecke 1999: S. 42). Erziehung kommt nicht von außen und wurde auch nicht konstruiert, nur die einzelnen Erziehungsformen in den einzelnen Gesellschaften sind von der Kultur beeinflusst und wandelbar (vgl. Giesecke 1999: S. 42).

Kriek sieht aber keinesfalls in einer Gemeinschaft nur lauter „gleiche“ Menschen, so wie es die liberalen Vorstellungen sehen, ganz im Gegenteil – seiner Ansicht nach bedeutet Gemeinschaft eine nicht freie Haltung. Hier muss auch angemerkt werden, dass wir seiner seinem Gemeinschaftsbegriff „*die rassistische Prägung seines Denkens*“ (Schneider 2000: S. 279) erkennen.

Dahingehend argumentierte er, dass:

1. die geisteswissenschaftliche-liberale Pädagogik die Meinung einer „persönlichen Erziehung“ vertrat, also einer intentionalen Erziehung zwischen Educant und Educandus, während Kriek eine nicht unmittelbare pädagogische Beziehung zwischen Erzieher und Schüler forderte; die nicht bestehende Ordnung in eine Ordnung des „Ganzen“, nach den Vorstellungen Platons Staatspädagogik, zu schaffen (vgl. Lingelbach 1970: S. 68). In dieser Ablehnung ist auch die Negierung der Idee „*der Aufklärung*“ (Schneider 2000: S. 280) zu erkennen.

2. „*Die Reform-Pädagogik seiner Zeit verstand sich als Individualpädagogik*“ (Giesecke 1999: S. 42), die dem Kind eine eigene Selbständigkeit zuschrieb und diese zu fördern. Das Kind war nicht Teil einer Gesellschaft, sondern es fungierte als Individuum, das seinen eigenen Stil hervor kehren sollte. Kriek entgegnete, dass eine individuelle Erziehung gar nicht vollziehbar sei. Erziehung entwickelt sich nach der Art der eigenen Persönlichkeit durch Selbsterziehung, in der es sein persönliches Muster des Gesamtmusters einer Gesellschaft einfließen lässt (vgl. Giesecke 1999: S. 43).

3. Die Pädagogik zur Kriecks Zeiten fokussierte die Eigentümlichkeit des Menschen und wollte seine Ganzheit herausfinden um danach festzustellen, wie ihn die Erziehung formen lassen könne. Das soziale Umfeld der Kinder floss nicht in die Überlegungen mit ein. Kriek verwies auf die nicht intentionalen Handlungen in einer Gemeinschaft hin, die sich aber als wichtig erwiesen (vgl. Giesecke 1999: S. 43).

4. Die moderne Pädagogik vertrat die Meinung, sie müsse Erziehung nur Kindern und Jugendlichen angedeihen lassen. Wenn jedoch die Rede von Erwachsenen mit

dem Begriff Erziehung in Zusammenhang stand, nannte man das im pädagogischen Jargon „Erwachsenenbildung“. Dies nennt man das pädagogische Arbeiten mit Erwachsenen, beispielsweise in Volkshochschulen. Kriek öffnete den Begriff Erziehung für alle Altersgruppen. Sein Leitspruch lautete: *„Alle erziehen alle jederzeit“* (Giesecke 1999: S. 43).

5. Kriek ging es nicht um die Intensionen sämtlicher Erzieher zu erkunden, sondern es ging ihm um die Wirkung, die von den einzelnen Organisationen ausging. (vgl. Giesecke 1999: S. 44).

„Kriecks Lehre vom primären Status der Selbsterziehung – vor allen Erzieherintentionen – kam dem Selbstständigkeitsanspruch der Jugendbewegung entgegen und ordnete sich insofern auch in die die Pädagogische Reformbewegung stützende Linie der Wissenschaft ein“ (Blankertz 1992: S. 279).

So verband sich die liberale Pädagogik mit der totalitären Kriecks.

5.1.2 Pädagogische Spurensuchen – Stände und Stauferreich

Kriecks Sicht vom „*völkischen Erziehungsstaat*“ (Flessau et al. (Hrsg.) 1987: S. 91) unterscheidet sich dahingehend, dass er sich keine Fortführung des „*preußisch-deutschen Obrigkeitsstaates*“ (Flessau et al. (Hrsg.) 1987: S. 92) vorstellt, sondern eine nach dem Vorbild des staufischen Reiches, aufgebauten Staat, der eine exakte ständische Struktur aufwies. Die einzelnen Gruppen eines Staates sehen sich für die Erziehung verantwortlich (vgl. Flessau et al. (Hrsg.) 1987: S. 92.).

Kriek bezeichnete die Nationalsozialisten

„[...] als die Führer einer völkisch-revolutionären Bewegung, deren Ende offen schien und die insofern der Gestaltung durch eine neue kulturelle Elite bedürfte“ (Giesecke 1999: S. 46).

Er wollte sich diese Bewegung nutzbar machen, um seine eigenen Erziehungsvorstellungen durchzusetzen. Aufgrund der kulturell schlechtbesetzten NS-Bewegung setzte man bewusst auf Kriek, war er doch ein bekannter Gelehrter (vgl. Giesecke 1999: S. 46).

Er publizierte 1932 das Buch „Nationalsozialistische Erziehung“, welches sehr bekannt war. Auch unter Studenten erfreute es sich einer großen Beliebtheit (vgl. Giesecke 1999: S. 46). Sein Buch eröffnet er mit der Aussage: „[...] das Zeitalter der ‚reinen Vernunft‘, der ‚voraussetzungslosen‘ und ‚wertfreien‘ Wissenschaft ist beendet“ (Giesecke 1999: S. 46). Er führte diesen Satz aufgrund der Notsituation Deutschlands aus, das sich um eine Behebung dieser Notlage und um eine ökonomische Sichtweise bemühen sollte (vgl. Giesecke 1999: S. 47). Der durch Not gekennzeichnete Gesamtzustand Deutschlands musste durch neue Strukturen und ein neues deutsches Volk die Gesamterfordernisse an der Politik, Wissenschaft, Wirtschaft, Kultur und Erziehung, verändern. Dies sollte die nationalsozialistische Bewegung bewerkstelligen (vgl. Giesecke 1999: S. 47). Kriecks Werk, „Nationalpolitische Erziehung“, erlangte in den Folgejahren Bedeutung als Orientierungsbuch für politisch-pädagogische eingestellte Lehrer und Studenten, wie am Beispiel Nationalpolitische Erziehungsanstalt ersichtlich wurde, erzog man an den NAPOLAS im „nationalpolitischen“ Stil (vgl. Giesecke: S. 47). Kriek plädierte aufgrund der Notsituation der deutschen Bevölkerung, dass die Wissenschaft politischer werden müsse. Er meinte damit, dass die politisch Verantwortlichen diese Notsituation beseitigen sollte, indem die Wirtschaft an einer gesteigerten Produktivität gewinne (vgl. Giesecke 1999: S. 47).

Aus dem existenziell bedrohendem Umstand des deutschen Volkes heraus, war es nur allzu logisch, durch eine neue Lebensgestaltung, dieser Notsituation entgegenzuwirken. Dazu gehörte die Bildung eines „neuen deutschen Menschentums“ (Giesecke 1999: S. 47), welches an einer, neuen Gestaltung der Wirtschaft, Politik, Erziehung und Kultur teilhaben sollte. Die Ausführenden waren die nationalsozialistische Bewegung, welche das neugestaltete „Gebilde“ „Drittes Reich“ (Giesecke 1999: S. 47) nannte. Dieses neue Menschentum war jedoch nicht mit der gesamten Menschheit gleichzusetzen (vgl. Schneider 2000: S. 297). Es fußte auf „rassisch determinierten“ (Schneider 2000: S. 297) Grundlagen.

Der Unterschied zwischen Kriecks „Philosophie der Erziehung“ aus 1922 und „Nationalpolitische Erziehung“ aus 1932 war, dass letzteres Werk als politische Kampfansage galt (vgl. Giesecke 1999: S. 47). Die neuen politischen „Feinde“ waren die Begriffe: Individualismus, Liberalismus, Pazifismus – womit sich ganz deutlich zeigte, dass sich Kriek gegen die Weimarer Demokratie und dessen Gesellschaftsverfassung stellte. Sein Ziel war, die deutsche Bevölkerung als eine

Einheit zu formen, in der sich das deutsche Individuum als einen Teil davon fühlen sollte und wusste welchen Platz es einzunehmen hatte. Hiermit also lieferte Krieck eine Programmschrift, in der er zur „*Entfremdung*“ (Giesecke 1999: S. 48) gegen eine liberale Einstellung der Gesellschaft aufrief, weil diese eine nichtgemeinschaftliche Denkweise vertrat und jeden einzelnen Staatsbürger als Individuum anerkannte (vgl. Giesecke 1999: S. 48).

Auch Bauemler und Schirach stellten sich gegen eine liberale und individualistische Perspektive, wie es auch schon in Hitlers „Mein Kampf“ zu nachzulesen war. Es ging in erster Linie um „*Stellung des Menschen in der Gesellschaft*“ (Giesecke 1999: S. 48). Das Individuum sollte aus seiner vorrangigen ich-bezogenen Stellung zu einer wir-bezogenen Einstellung, in die Gemeinschaft wechseln (vgl. Giesecke 1999: S. 48). Diese Umdeutung des Bezugssystems des Menschen sollte zentral dem Zweck der „[...] *Durchsetzung der Rassendoktrin in der politischen Wirklichkeit [dienen ...]*“ (Schneider 2000: S. 233).

Zu Ernst Krieck sei noch erwähnt, weil er vom Nationalsozialismus vereinnahmt war, gilt es als möglich, dass er moralisch in Misskredit geriet und letztlich auch wissenschaftlich wenig Beachtung fand. Denn wenn jemand in Zusammenhang mit Moral codiert wird, dann besteht die Gefahr einer überlagerten Bewertung. Leistungen, die diese Person auf einem anderen Gebiet erbrachte, werden in Folge als wertlos wahrgenommen (vgl. Tremml 2010: S. 224).

5.2 Die Pädagogik nach Baeumler

In diesem Kapitel wird die bildungstheoretische Fundierung der Konzepte Alfred Baeumlers beschrieben. Er war Professor der Philosophie und verfasste vorerst Arbeiten über Kant, Hegel, Nietzsche und dem Schweizer Rechtshistoriker Johann Bachofen. Baeumler trat erst 1933, nach der Machtergreifung Hitlers, der NSDAP bei und erhielt auf Empfehlung Alfred Rosenbergs den Lehrstuhl für politische Pädagogik an der Universität Berlin. Er führte mit den nationalistischen Studenten die Buchverbrennung am 10. Mai 1933 durch, bei der die Rede „*wider den undeutschen Geist*“ (Blankertz 1992: S. 280). Gleichzeitig wurde ihm das Amt für die Organisation der geistigen Schulungen in der NSDAP verliehen (vgl. Blankertz 1992: S. 280).

5.2.1 Die politische Pädagogik – Zwischen Griechen und Germanen

Alfred Baeumler versucht die staatlichen und erzieherischen Eigenschaften zu finden, die dem disziplinierten, immer tätigen Menschen auch in Friedenszeiten entspricht. Baeumler meint, dass sich der „typische Deutsche“ aus dem „*germanischen Krieger*“ (Engelbrecht et al. 1980: 93) und dem „*heroisch-aktiven Griechen*“ (Flessau et al. (Hrsg.) 1987: S. 93), die sich noch in einer unkontrollierten, nicht reflektierten Art und Weise befanden, herausbildete. Mit der „*Wiederentdeckung des griechischen Geistes*“ (Schneider 2000: S. 234) und der bei Baeumler immanenten Aversion gegen den Humanismus versuchte er neue Fundamente für Staat und Bildung zu legen. Daraus konnte sich naturgemäß nur eine Art politischer Machtstaat herauskristallisieren, der sich im Bedarfsfall, auf das Schärfste zu verteidigen wusste. Durch die Synthese von „*Griechentum und Germanentum*“ (Schneider 2000: S. 235) sollte einen neuen Menschen schaffen.

„Denn der *Lebenstrieb* des ‚deutschen Menschen‘, sein ‚*Machtinstinkt*‘, sein ‚*Angriffsgeist*‘ und ‚*Einsatzwille*‘ finden erst im Kriege selbst volle Befriedigung“ (Flessau et al. (Hrsg.) 1987: S. 93).

Die Ansicht Baeumlers im Unterschied zu Kriek war, dass er zu einer auf wissenschaftlichen Kriterien basierenden Nachdenkens der pädagogischen und politischen Vorgaben, die Probleme der erzieherischen Schulpraxis in den nationalsozialistischen Jugendeinrichtungen, zu erörtern. Das Ziel der neuen Erziehungswissenschaft war, neue Grundsätze für das Erzieherische Handeln zu gestalten. Technisch-praktische Bestimmungen, machten die neue Erziehungswissenschaft aus, die einer Norm unterlag, aber nicht normativ sein sollte (vgl. Lingelbach 1970: S. 189).

Baeumler differenzierte nicht, so wie Kriek, zwischen Erziehungswissenschaft und Pädagogik. Er stellte sich gegen die „*normative Erziehungswissenschaft*“ (Lingelbach 1970: S. 189), die eine Diskrepanz zwischen Baeumlers pädagogischen Denken und dem „*Autonomieanspruch der pädagogischen Bewegung*“ (Lingelbach 1970: S. 189) aufwies, d.h., er wendete sich gegen die etablierte Pädagogik. Laut Baeumler hatte sich die wissenschaftliche Pädagogik einer politisch geführten Pädagogik unterzuordnen. Nach außen hin blieben Ziel, Mittel und Form der Erziehung offiziell bestehen. Des Weiteren hat sich eine Wissenschaft, der Politik,

insbesondere der politischen Macht, die eine ideologische Denkungsweise hervorbringt, einzureihen und die von den politischen Machthabern geforderten Vorgaben, zu erfüllen. Erst dann ist solch eine Wissenschaft imstande, die traditionellen Pfade zu verlassen, um zu neuen Perspektiven zu gelangen (vgl. Lingelbach 1970: S. 190).

Bauemler verfasste bis 1945 keine pädagogische Schrift über NS-Erziehung. Sein Versuch galt der individualistischen Erziehungsweise und einer bildungsgeschichtlichen Tradition entgegenzuwirken und für eine nationalistische Erziehung einzutreten (vgl. Giesecke 1999: S. 95). Damit sollte ein „*völkische[r] Staat*“ (Schneider 2000: S. 247) geschaffen werden, der auf dem Prinzip der „Rasse“ (Schneider 2000: S. 247) aufbaute.

5.2.2 Pädagogik in der Praxis

Bauemler bearbeitete im Unterschied zu Krieck, „*pragmatische Fragen der Pädagogik*“ (Giesecke 1999: S. 95), vor allem die der Schule, Lehrerbildung und dem Sport. Er sah vordergründig in der Schule einen schulfreundlichen Aspekt und nicht wie die HJ einen bildungsfernen und ein primäres Nützlichkeitsdenken betreffend Wirtschaft (vgl. Giesecke 1999: S. 95).

In einem Aufsehen erregenden Schriftstück äußerte sich Baeumler über seine Auffassung von einem „Bildungsbegriff“. Vorerst schien es so, dass man glaubte, dass sich Baeumler der individualistischen, liberalen Denkungsweise wieder anschloss. Er interpretierte hingegen, „individualistische Bildung“ so, dass Bildung eine ureigene Vorgangsweise des Individuums sei und zum Leben in der Gemeinschaft dazugehöre, obwohl sie sich in jedem einzelnen Menschen entwickle. Er rechtfertigte seine Perspektive dahingehend, dass die Gemeinschaft auf die Talente und Fertigkeiten jedes einzelnen Menschen angewiesen sei und sich daraus Bildung ansammle - die Bildung des Nachwuchses brauche seine Zeit - und sich daraus die Gemeinschaft entfalten kann (vgl. Giesecke 1999: S. 96).

Bauemler vertrat die Ansicht, dass man in der Schule nicht ein bestimmtes Handeln lernt, sondern das Handeln-Können. Sie darf Wissen nicht antrainieren, „[...] *sondern sie muß [sic!] bildend sein*“ (Giesecke 1999: S. 97). Also, dass Wissen muss auch angewendet werden können. So gibt Baeumler für die Bildung den „*Zweckbegriff*“ (Schneider 2000: S. 241) als wichtig an.

Die Lehrer sind in der nationalsozialistischen Pädagogik nicht bloß Vollstrecker der Befehle der Politiker, sondern sie sind diejenigen, die den politischen Auftrag erhielten, um ihn eigenverantwortlich durchzuführen. Baeumler bezeichnete einen Lehrer als „frei“ (Giesecke 1999: 98), wenn er den politischen Auftrag erfüllt hat.

5.2.3 Bildbarkeit und Selbstbildung

Im Zuge seines Lehrvortrags in Berlin widmete sich Baeumler den Begriffen „Bildbarkeit“, „Bildung“ und „Allgemeinbildung“ (Giesecke 1999: S. 113). Die Bildbarkeit eines Menschen kann nur dann erfolgen, wenn ihm ein Mindestmaß an Bildbarkeit unterstellt werden kann. Nur unter dieser Voraussetzung ist die Pädagogik fähig, beispielsweise dem Unterricht in der Schule, erfolgsversprechend nachzukommen. Die Bildbarkeit eines Menschen ist von drei Merkmalen abhängig. Dazu zählten die vorhandene Erbmasse eines Menschen, Umwelteinflüsse und das eigene menschliche Tun. Baeumler schenkte dem genetischen Erbgut im Vergleich zu den Umwelteinflüssen, ein verstärktes Augenmerk, betonte aber, dass sich die genetischen Vorgaben nicht automatisch verwirklichen, sondern, dass dazu Erziehung und Bildung von Nöten sei (vgl. Giesecke 1999: S. 113). Hier sehen wir den gefährlichen Einfluss, den Menschen rein aufgrund seiner Gene zu beurteilen. So sehen wir in der Einstufung der Nichtbildbarkeit auch eine Abwertung des Menschen an sich.

Aus dem Bildungsbegriff Baeumlers geht hervor, dass er der Beschäftigung der Kinder eine eigene Wichtigkeit zuerkannte, dass sich auf das Lernen und Bilden des Individuums bezog. Er zog eine klare Grenze zwischen der Erziehung in der Familie, in der Schule und in der Hitlerjugend. Seiner Ansicht nach ist der Auftrag der Schule neben den Unterricht vorzunehmen, eine gewisse erzieherische Tätigkeit. Er hielt die „Selbstbildung des Schülers“ (Giesecke 1999: S. 114) für zentral. Der Lehrer wiederum hatte die Aufgabe, einerseits die Klasse als Ganzes zu betreuen und andererseits jeden einzelnen Schüler individuell zu fördern, bzw. bei Bedarf zu strafen (vgl. Giesecke 1999: S. 115).

Für Baeumler war das Tätigsein, das „Handelnkönnen“ (Schneider 2000: S. 274) in der Schule „Arbeit“ mit einer mittelbaren Komponente und mit einem zukunftsorientierten Ergebnis, hingegen war das Tätigsein in der Hitlerjugend „Dienst“ und wirkte mit unmittelbar, sowie gegenwartsbezogen. Zwischen Lehrern und Schülern bestand ein Leistungspakt, der aus Verpflichtungen untereinander in

einer vorgegebenen Zeit zu erfüllen war. Das gleiche galt auch zwischen den Schülern. Man sprach von einer sogenannten „*Leistungskameradschaft*“ (Giesecke 1999: S. 115), aus der der Lehrer als Kamerad hervor ging und gleichzeitig als Lehrer den Schülern gegenübertrat. Der Lehrer ist sowohl der Ältere als auch, derjenige, der das von den Schülern Verlangte schon beherrschte. Daraus ging hervor, dass Baeumler den Bildungsbegriff mit der Individualisierung des Schülers einhergehen ließ im Unterschied zum traditionellen Bildungsbegriff, der sich auf die Lerninhalte bezog (vgl. Giesecke 1999: S. 116).

Den erwähnten dritten Begriff, die „Allgemeinbildung“, hielt Baeumler so wie schon Wilhelm von Humboldt für wichtig. Erst müsse sich der Mensch eine geistige Basis schaffen, also die allgemeinen Anlagen schulen. Die *conditio humana* im Sinne des Humanismus und der Menschenrechte lehnte er jedoch ab (vgl. Schneider 2000: S. 233). Erst danach sei eine berufliche Spezialisierung möglich. Allgemeinbildung, eine Basisbildung für alle Schüler, ist eine wichtige Voraussetzung für soziale, bzw. berufliche Höherstellung (vgl. Giesecke 1999: S. 119). Weiters sollten für die Erziehung des neuen Menschen ein „*neue[s] Geschichtsbild[.], [und eine] Aufwertung der Leibesübungen*“ (Schneider 2000: S. 248) zentral sein.

Die Trennung der Erziehung, in die, die in der Schule und die in der Familie erfolgte, war ein Novum, entgegen der etablierten Pädagogik Herman Nohls, der einen „*Pädagogischen Bezug*“ (Giesecke 1999: S. 118) zwischen Educant und Educandus, das er in Anlehnung an das „*familiale Beziehungsmodell*“ (Giesecke 1999: S. 118) beschrieb und damit eine Erweiterung auf die pädagogischen Berufsfelder anstrebte. Baeumler entgegnete, dass die Klasse keine Familie, sondern eine Arbeitsgemeinschaft, und der Lehrer kein Vater sei, sondern eben der Lehrer als Erzieher einer Schulklasse (vgl. Giesecke 1999: S. 118). Somit zog Baeumler eine klare Trennung, bzw. Unterscheidung zwischen den Erziehungsaufgaben in der Familie, in der Schule und in den Jugendverbänden. Er bewarb einen mehrgliedrigen Erziehungsablauf. Vom NS-ideologischen Standpunkt her betrachtete er diese Mehrgliedrigkeit in der Erziehung durchaus mit einer einheitlichen Wirkungsweise.

5.3 Zusammenfassung – Der autoritäre Charakter bei Krieck und Baeumler

Als Resümee kann festgehalten werden, dass die pädagogischen Sichtweisen der beiden Erziehungstheoretiker Ernst Krieck und Alfred Baeumler mit unterschiedlichen

Zugangsmöglichkeiten zur nationalsozialistischen Pädagogik (vgl. Blankertz 1992: S. 278), im Vergleich zur damals ausgeübten Pädagogik, in einer fortschrittlichen Weise, zu betrachten sind. Wenn Krieck seinen soziologischen und Baeumler seinen anthropologischen Standpunkt weiter ausgebaut hätten, hätte die Pädagogik der beiden durchaus eine Chance gehabt, sich bis 1945 zu etablieren. Dies schafften sie jedoch bis Kriegsende nicht. Letztlich wurde die individuelle Pädagogik, die vor 1933 angewendet wurde, nach 1945, weitergeführt. Ihre Ansichten wurden von vielen damaligen Gebildeten geteilt, die sich traditionell im „*deutschen national-konservativen Denken*“ (Giesecke 1999: S 120) befanden.

Die politisch-pädagogischen Konzepte Kriecks und Baeumlers sahen vor, dass mit Beginn der Schulzeit, sowohl die politische Gesinnung als auch die Gewöhnung an den Führungsstil einzusetzen habe. Nicht nur der Unterricht, sondern die politische Führung der Schüler hielten sie für wichtig. Als Ziel schwebte ihnen eine Schule mit völkischer Weltanschauung vor, die vom Staat ausgeht. Die neue Erziehung habe im Sinne einer nationalsozialistischen Weise zu erfolgen. Dies hieß eine Gleichschaltung sämtlicher Jugendorganisationen und eine nationalsozialistischen Ausrichtung aller öffentlichen und privaten Schulungs- und Erziehungseinrichtungen. Die nationalsozialistische Gesinnung habe immer als Basis jedes schulischen Handelns zu gelten (vgl. Bracher 1974: S. 421).

Nun galt es die liberaleingestellte Schule zu verdrängen, in dem die Unterrichtsfächer, die im Zusammenhang mit staatspolitischer Bildung standen, in den Vordergrund zu rücken, den Schülern die Kulturgeschichte des deutschen Volkes näher zu bringen und sie zu einem Verantwortungsbewusstsein gegenüber Volk und Staat zu erziehen. Der Gemeinschaftsgedanke der neuen Schule geht auf die Germanen zurück, deren Wesensart dem deutschen Volke gleichkam. Der Geschichtsunterricht stand an erster Stelle und sollte den Schülern die „*völkische Entwicklung*“ (Bracher 1974: S. 422) näherbringen. Hier ist der oben beschriebene autoritäre Charakter Adornos zu erkennen, indem sich der einzelne Mensch der Gemeinschaft unterordnen musste. Der Zwang in diesem System nivellierte den Wert des Individuums.

6 Nationalsozialistische Schulpolitik im Dritten Reich

Im Gegensatz zur Erziehungs- und Bildungsreform der Weimarer Republik der zwanziger Jahre des 20. Jahrhunderts, bei der man bei den Jugendlichen ein staatsbürgerliches Denken anstrebte, wurde nach Hitlers Machtergreifung, am 30. Jänner 1933, in der nicht mehr geltenden demokratischen Staatsform, ein Wechsel zu einer totalitären Schulpolitik in einem totalitären Staat vollzogen. Dies wirkte sich in einer basierenden nationalsozialistischen Weltanschauung so aus, dass nach einheitlichen Grundsätzen und Lehren agiert wurde (vgl. Ueberhorst 1980: S. 31).

Die Lehrpläne in den Volksschulen und in den höheren Schulen sahen neue Fächer vor, wie Volkskunde, Wehrgeographie, Grenzlandkunde,

„[...] *Rassenkunde, Rassenhygiene, Vererbungslehre, Familienkunde und Bevölkerungspolitik*“ (Erlaß [sic!] Vererbungslehre und Rassenkunde. In: Kanz (Hrsg.) 1990: S. 83.)

die sich auch in den Universitäten etablierten (vgl. Schulz 1962: S. 243). Das Fach Biologie wurde ein Basisfach, wobei das biologische Denken als Unterrichtsbasis diente und somit auch die anderen Gegenstände, wie Deutsch, Geschichte, Erdkunde mit der Biologie zusammenzuarbeiten hatten und als Prüfungsstoff für die Abschlussprüfungen anzusehen waren (vgl. Erlaß [sic!] Vererbungslehre und Rassenkunde. In: Kanz (Hrsg.) 1990: S. 83). Die Rassenkunde bildete alle deutschzusammenhängenden Schulfächer, in denen gelehrt wurde, dass nur die stärksten und zugleich besten Rassen sich auf Dauer behaupten können. Den Hauptpunkt in den geschichtlichen Fächern bildete die Würdigung Adolf Hitlers als *„Retter aus Not und Elend“* (Ueberhorst 1980: S. 32), die Inhalte des Geschichtsunterrichts wurden somit völlig neu gestaltet. Rasse und das Führerprinzip bildeten den Focus der Geschichtsstunden. Ebenfalls sehr ausführlich wurde auf den Aufstieg Preußens zu Großmacht eingegangen (Ueberhorst 1980: S. 32).

Die Zeitgeschichte war der Situation zufolge, ganz dem Nationalsozialismus gewidmet. Durch die sogenannte *„Gleichschaltung“* (vgl. Konrad 2007: S. 96). wurde eine teilweise Änderung der Lehrinhalte unumgänglich (Ueberhorst 1980: S. 32).

Der Deutschunterricht wurde mit Literatur, d. h. volksnahen Inhalten angereichert, die der nationalistischen Idee entsprach. Literatur, die nicht dem Nationalsozialismus

entsprach, wurde entfernt. Dabei fiel die Auswahl u.a. auf Literatur der zeitgenössischen Moderne (vgl. Konrad 2007: S. 96).

Dem Geographieunterricht wurde das große Kapitel der Geopolitik beigelegt. Die Unterrichtsfächer, die sich besonders gut ideologisch ausrichten ließen, wurden dem naturwissenschaftlichen Unterricht vorgezogen (vgl. Konrad 2007: S. 96). Die eigentliche pädagogische Aufgabe wurde weiterhin erfüllt, indem die Schüler zum selbständigen, geistigen Arbeiten angehalten wurden, zumal ja die Bestimmungen weiterhin eine Auslese der Jungen garantierte (vgl. Gelhaus/Hülter 2003: S. 32).

Einen besonderen Wert legte man auf die körperliche Ertüchtigung im Unterrichtsfach Leibesübungen. Die Schulsportstunden wurden in einem großen Ausmaß aufgestockt. Als neue Sportfächer wurden Boxen, Fußball und sportliche Aktivitäten eingeführt. Eine Besonderheit bestand darin, dass das Fach Turnen ein Teil der Reifeprüfung ausmachte „ [...] und in allen Schulen versetzungsrelevant wurde“ (Konrad 2007: S. 96). Hingegen wurde Religionsunterricht stark beschnitten, aber nicht vom Stundenplan herausgenommen (vgl. Konrad 2007: S. 96).

Der Hauptfokus der nationalistischen Schulpolitik richtete sich auf die „Bekämpfung des Bildungspluralismus durch die Vereinheitlichung und Homogenisierung des Schulwesens“ (Konrad 2007: S. 96). Des Weiteren kürzte man ab dem Jahre 1937/38 die Ausbildung in den höheren Schulen von neun auf acht Unterrichtsjahre. Nicht nur daran, sondern an vielen anderen bildungsfernen Maßnahmen, die aber hier nicht weiter ausgeführt werden, erkennt man den Umstand einer schulfeindlichen Einstellung, die ein Merkmal des Nationalsozialismus war, um den seit dem 19. Jahrhundert ständig wachsenden Bildungszuwachs zu stoppen (vgl. Konrad 2007: S. 96).

Die neue Schulpolitik erforderte eine veränderte Ausbildung der Lehrer, die zu einem anderen Lehrertypen führen sollte, eine Lehrerschaft, die nach den Dogmen der nationalsozialistischen Weltanschauung ihren Unterricht zu gestalten hatten. Die Lehrerbildungsanstalten wurden neu strukturiert, indem sie einen universitären Charakter bekamen und in kleinere Städte verlegt wurden. Man erhoffte sich durch diese Maßnahmen einen gesteigerten Ehrgeiz bei den Studenten, die, so war es vorgesehen, sich sportlichen Betätigungen in Studentengemeinschaften widmen und wissenschaftliche Diskussionsrunden vernachlässigen sollten (vgl. Schulz 1962: S. 242). Ab 1939 musste von jedem Lehrer sowohl einen „Antrag auf Ernennung zum Beamten“ als auch ein „politisches Gutachten“ (Ueberhorst 1980: S. 34) vorgelegt

werden. Aufgrund dieser beiden Dokumente wurden alle Lehrer zu „*Reichsbeamten*“ (Ueberhorst 1980: S. 34).

Die nationalistische Schulpolitik brachte viele Entlassungen seitens der jüdischen Lehrer mit sich. Es betraf nicht nur die jüdischen Lehrer, sondern infolge auch die Halbjuden. Jüdische Schüler mussten ihre Schulen verlassen und wurden in Sonderschulen, die nur Juden besuchten, untergebracht. Ab 1938 sah man die Schulausbildung immer aussichtloser, sodass 1942 alle jüdischen Schulen geschlossen wurden (vgl. Ueberhorst 1980: S. 35).

Nicht zuletzt sind die speziellen nationalistischen Schulen, die Adolf Hitler Schulen (AHS) und die Nationalpolitischen Erziehungsanstalten (NAPOLAS) zu erwähnen, auf die in eigenen Kapiteln eingegangen wird (vgl. Konrad 2007: S. 98). Die NAPOLAS sind von den AHSs sowohl durch eine andere Ausbildung als auch durch eine andere Ausrichtung hinsichtlich der Ziele, zu unterscheiden. Auch der Ausbildungsweg war different. Die NAPOLAS verlangten von den Schülern eine Aufnahmeprüfung, die eine Woche dauerte. Wurde diese bestanden, absolvierten die Jungmannen die sechste bis achte Klasse, die mit der Reifeprüfung endete. Schüler mit einer negativen Note, mussten die Schule unverzüglich verlassen. Anders gestaltete sich die Schulzeit in der AHS. Erst mit zwölf Jahren wurden die Schüler ohne Aufnahmeprüfung aufgrund der Vorschläge der örtlichen politischen Führung, aufgenommen (vgl. Ueberhorst 1980: S. 36). Die sechsjährige Ausbildung wurde mit einem Diplom, das der Reifeprüfung an einer NAPOLA oder der deutschen Oberschule adäquat war, abgeschlossen. Es war keine schriftliche Notengebung vorgesehen. Der Leistungsnachweis wurde jährlich in einem Wettbewerb am Ende jedes Schuljahres erbracht. Gleich hingegen war, dass sowohl die NAPOLA als auch die AHS bemüht war, eine Auslese zu treffen. Unterschiedlich war auch die berufliche Zielsetzung. Absolventen einer NAPOLA konnten jeden Beruf ergreifen, sowie an einer Universität studieren, während die Abiturienten einer AHS ausschließlich auf eine Karriere in der Partei hingeführt wurden (vgl. Ueberhorst 1980: S. 36).

Eine wichtige Gemeinsamkeit der beiden Schulrichtungen bestand darin, Nationalsozialisten heranzubilden, die die Macht im Staat auszuüben verstanden und sich leidenschaftlich für die nationalsozialistische Idee begeisterten, diese durchzuführen (vgl. Ueberhorst 1980: S. 37).

Doch weder die AHSs noch die NAPOLAS und die an die NAPOLAS angeschlossenen Ordensburgen schafften es, im erzieherischen Bereich eine derartige negative Veränderung in der Erziehung herbeizuführen, wie es die nationalistische Partei und SS im Bereich der Politik tat. Es gelang nur im geringen Ausmaß das traditionelle Erziehungssystem aufzugeben, also es konnte sich kein nationalistischer Erziehungsstil durchsetzen (vgl. Thamer 2002: S. 273), obwohl die Erziehung der Jugendlichen nach nationalsozialistischen Grundregeln als Ziel vorgesehen war, nämlich ein Zurechtbiegen zu einem nationalsozialistisch eingestellten Menschen, gab es keine übereinstimmende Erziehung, die den Beabsichtigungen der Bildungspolitik entsprachen. Einer der Gründe hierfür ist jener, dass sich die Verantwortlichen, die die nationalistische Politik bestimmten, darüber hinaus dadurch persönlichen Nutzen einer eventuellen Amtsstellung von Seiten der Partei versprachen, und sich als Folge Uneinigkeiten und Streitigkeiten entwickelten. Konkret handelte es sich u.a. um Ernst Kriek und Alfred Baeumler, die verschiedene Ansichten im Bereich der Schulpolitik vertraten und sich beide um das Amt des Kultusministers bemühten. Durch die konkurrierenden Auseinandersetzungen zwischen den beiden Herren, konnte man sich nicht auf eine konkret ausgerichtete nationalistische Erziehungs- und Bildungslinie einigen. Hinzu kamen noch die uneinigen Ansichten zwischen dem damaligen Reichsminister für Erziehung, Wissenschaft und Volksbildung, Bernhard Rust und dem Führer der Reichsjugend, Baldur von Schirach (vgl. Schneider: S. 146. In: Flöter/Wartenberg (Hrsg.) 2004).

Durch den Umstand der oben genannten Uneinigkeit konnten keine genauen Messungen der Auswirkung der nationalsozialistischen Erziehung angestellt werden, da überdies der Entwicklungszeitraum nicht lange genug war, um genauere Ergebnisse abzulesen. Ein anderer Grund hierfür war jener, dass diejenigen, die noch in der Jugendbewegung der HJ lebten, die nationalistische Gleichschaltung anders empfanden, als die diejenigen, die die Jugendjahre in der nationalistischen Periode und in der Phase des Krieges verbrachten (vgl. Thamer 2002: S. 273). In Österreich wurde die Gleichschaltung der Gesellschaft, genau wie im „Altreich“, durch die Bereinigung des Lehrkörpers von politisch unzuverlässigen Persönlichkeiten vollzogen.

Nach dem Anschluss Österreichs, am 12. März 1938, wurden alle wichtigen Positionen in Rahmen des Schulwesens durch, von der nationalsozialistischen Partei gestellte Funktionäre, ausgetauscht. Im Personalbereich entstand ein regelrechter

Terror. Es wurden u.a. beförderte Stellen aufgelöst und willkürliche Versetzungen angeordnet. Christlich eingestellte Lehrer waren davon sehr stark betroffen. Diese Änderungen wurden durch die NSDAP herbeigeführt. Die gesetzliche Grundlage für die gesetzten Maßnahmen erfolgt erst später. Durch den Personalwechsel konnte erst nach und nach ein halbwegs geordneter Unterricht geführt werden (vgl. Engelbrecht et al 1980: S. 117).

Im Herbst 1938 wurde auch der Bereich der konfessionellen Schulen einer Änderung unterzogen, nämlich die der Schließung aller konfessionellen Knabenseminare und Gymnasien. Die Übernahme erfolgte durch den Staat oder die Gemeinden. Die Benützungsrechte für die Schulen wurde der Kirche entzogen, sowie die Schulgebäude gekauft, beschlagnahmt oder vermietet. Auch die geistlichen Lehrer wurden aus den konfessionellen Lehrerkollegien entlassen und mussten aus dem Schuldienst austreten.

Der Ausbildungsstand der während des Krieges heranwachsenden Jugend war nicht ohne Folgen geblieben. Man verzeichnete einen eklatanten Verlust des Niveaus, betreffend die Schulleistungen der Schüler, der aber trotz Bemühungen dagegen anzukämpfen, seitens des „*Reichsministers für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung*“ (Engelbrecht 1988: S. 334) nicht geändert werden konnte. Für den Bildungsniveau-Verlust waren mehrere Gründe verantwortlich, wie Einrückungsbefehle, häufiges Wechseln der Lehrer, Ersatzlehrkräfte, die nur einen notdürftigen Unterricht abhalten konnten, Ausfall vieler Unterrichtseinheiten, Teilnahme an Feiern, Schließung von Schulen wegen Mangels an Kohle für das Heizen der Klassenräume, Unterrichtsunterbrechungen wegen Bombenalarms, u.v.m. aber auch das außerhalb der Schule stattfindende Teilnehmen an Dienstverrichtungen in der Hitler-Jugend. Ein gewisser Anti-Intellektualismus nach Adorno wird hier deutlich. Eine zunehmende Beeinträchtigung des Unterrichtsverlaufs brachte die Zeit während des Krieges. Bombenangriffe auf deutsche Städte waren der Grund, im Primarbereich, die „*Kinderlandverschickung KLV*“ (Engelbecht, S. 335) zu forcieren. Die Leitung der KLV hatte der „*Wiener Gauleiter und Reichsjugendführer Baldur von Schirach*“ (Engelbrecht 1988: S. 335) über. Neben der HJ gab es noch andere nationalsozialistischen Vereine, z. B. die Nationalistische Volkswohlfahrt, die die Organisation der KLV über hatte. Die Aufenthalte der Jugendlichen sollten dazu beitragen, deren Charakter in eine typische nationalsozialistische Form zu bringen. Die Bedenken der Eltern, ihre Kinder

würden zu wenig schulisch gefördert werden, zerstreute „das Reichsministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung“. Im letzten Viertel des Krieges wurden sämtliche Schulklassen mit den Lehrerkollegien an diese Orte versetzt. Ab 1943 dienten die Lager auch für österreichische Großstadtkinder als Zufluchtsstätte, da nun die Alliierten auch Bombenangriffe auf die Wohngebiete machten (vgl. Engelbrecht 1988: S. 336).

Im ehemaligen Österreich übernahm die katholische Kirche die Betreuung der Schüler in den KLV-Lagern. Jedoch wurde seitens der Reichsjugendführern der HJ ein religiös gehaltener Aufenthalt verhindert, nur der Religionsunterricht im Ausmaß des Regelunterrichts musste aufrechterhalten werden – obgleich die Religionsstunden in vielen Fällen entfielen. Den Eltern wurden die Besuche ihrer Kinder in den Lagern deutlich erschwert, weil ganz im nationalistischen Sinn darauf geachtet wurde, dass die Jugendlichen nicht mehr von ihren Eltern, von der Kirche und der Lehrerschaft beeinflusst wurden. Doch der Standhaftigkeit der Lehrer war es zu verdanken, dass die gewünschte nationalistische Denkungsweise ausblieb. Die Schließung der KLV-Lager und das nach Hause schicken der Schüler in ihre Heimatgebiete dauerte bis Ende 1945 (vgl. Engelbrecht 1988: S. 336). Stark gegen das österreichische katholische Milieu richtete sich auch die strikte Einführung des deutschen Grußes. Die erste unter Zwang stehende Anordnung der Landesschulräte im angeschlossenen Österreich lautete ab 14. März 1938 die Anwendung des deutschen Grußes „*Heil Hitler*“ (Cerwenka 1996: S. 13.) aller Schüler und Lehrer. Dieser Gruß hatte folgendermaßen ausgeführt zu werden: Der rechte ausgestreckte Arm musste in der Höhe der Stirn erhoben werden, während die linke Hand an die Hosennaht zu legen war. Der Hitlergruß war strikt bei jeder Gelegenheit einzuhalten. Wer diese Anordnung nicht befolgte, wurde bestraft. Dies betraf nicht nur Erwachsene, sondern auch Kinder (vgl. Cerwenka 1996: S. 14). Hier zeigt sich schon der autoritäre Charakter, da versucht wurde, die Kinder mit harten Strafen umzusozialisieren,

Der Sekundarbereich erlitt durch die Kriegswirren ein stärkeres Ausmaß als der Primarbereich. Gründe hierfür waren „[...] zunächst die Einberufung zu Wehrrtuchtigungslagern [...]“ (Engelbrecht 1988: S. 336), die in etwa drei Wochen in Anspruch nahmen, des Weiteren Einschränkung der Schulstunden aufgrund einer zu geringen Zahl von Lehrern und Störungen des Unterrichts durch Fliegeralarm. Die Schüler der Oberstufenklassen wurden zum Arbeitsdienst verpflichtet und bekamen

den Befehl zur Einrückung. Dadurch schrumpfte die Schülerzahl in den einzelnen Klassen derart, sodass Klassen zusammengelegt werden mussten. Ein deutlicher Motivationsverlust bezüglich des Lernens war zu beobachten. 1943 wurden das letzte Mal offizielle Reifeprüfungen abgehalten (vgl. Engelbrecht 1988: S. 336).

Sonderregelungen, die vom „*Reichsministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung*“ (Engelbrecht 1988: S. 336) getroffen wurden, ermöglichten den wehrdienstverpflichtenden Schülern eine vereinfachte Matura mit dem sogenannten „*Reifevermerk*“ (Engelbrecht 1988: S. 336).

7 Zur Einführung – Zweck und Ziel der AHS und der NAPOLA

„In den NAPOLAS und den AHSs konnte auf einen ersten Blick hin geurteilt, die geschlossene Realisierung aller Ideale der pädagogischen Reformintentionen vergangener Jahrzehnte unter der organisierenden Leitlinie eines übergeordneten politischen Willens gesehen werden“ (Blankertz 1992: S. 276).

Hitlers Intention war, begabte Kinder aus der Bevölkerung, deren Eltern sich aber außer Stande sahen, Schulgeld für die Ausbildung an einer höheren Schule zu bezahlen, auszubilden. Hitler wollte einen Idealstaat aufbauen, in dem jede höhere Arbeitsstelle von einem fähigen Absolventen einer AHS oder einer NAPOLA besetzt sein sollte (vgl. Hitlers Rede vor Rüstungsarbeitern über die Aufgabe der NAPOLA. In: Kanz (Hrsg.) 1990: S. 288).

Die Schaffung des Idealstaates konnte nur durch strenge Aufnahmekriterien von Statten gehen.

Die Auslese für beide Schultypen gestaltete sich folgendermaßen: Zunächst ging es um die körperliche Auslese (vgl. Von Hellfeld 1985: S. 153). Jugendliche, die durch ein schweres Leiden beeinträchtigt waren, und die Aussicht auf eine lebenslange Behinderung gegeben war oder Träger genetischer Krankheiten, waren nicht für die Aufnahme in eine AHS oder in eine NAPOLA geeignet. Verweigerer von Körperpflege, die sich trotz Ermahnung nicht änderten, wurden von der Schule verwiesen. Ein Nicht-Nachkommen der geforderten Turnübungen, aufgrund von Faulheit, war ebenfalls vom Verweis der Schule betroffen, es sei denn, der Schularzt oder der Turnlehrer stimmten einem weiteren Schulbesuch zu (vgl. Von Hellfeld 1985: S. 154).

Der zweite Punkt betraf die charakterliche Auslese, die bei einem ungebührlichen Verhalten in der Schule zu einem Ausschluss führte. Dazu zählten u.a. ein Nichtbeachten von Kameradschaftlichkeit, ein asoziales Verhalten und ein Nichteinhalten von Ordnungsvorschriften. Einen weiteren Punkt betraf die geistige Auslese, die sich in kognitiven Schwierigkeiten oder in einer allgemeinen unzureichenden geistigen Reife äußerte. Der letzte Punkt beinhaltete die völkische Auslese. Arische Schüler waren nicht arischen Schülern nicht zu benachteiligen. Schüler, die die Verhaltensregeln gegenüber dem Staat und der Gemeinschaft innerhalb und außerhalb der Schule missachteten, waren ebenfalls von einem Verweis der Schule betroffen (vgl. Von Hellfeld 1985: S. 155).

Nach den Leitlinien beider Internatsschulen AHS und NAPOLA sollten statt Noten die „[...] individuelle[...] Entwicklung, Kompetenzgewinn und subjektive[...]r Einsatz [...]“ (Blankertz 1992: S. 276) für die Ausbildung entscheidend sein. Ferner legte man großen Wert auf Beherrschung des Körpers und auf die musische Ausbildung, die sich in Form von Feiern und Festen gestaltete. Der Lebensstil wurde entsprechend der „Landerziehungsheimbewegung“ (Blankertz 1992: S. 276) fortgesetzt, die „paramilitärische Zucht“ (Blankertz 1992: S. 276) auf Kriegsmanöver ausgerichtet. Diese Art von eigenständigem Handeln der AHSs und NAPOLAS hatten ihre Grenzen, nämlich deshalb, weil ein absolutes Unterordnen unter den Führer gefordert wurde. Hitler konnte somit über die ausgebildeten Eliteschüler verfügen. Beide Schultypen boten die Absolvierung der Reifeprüfung (vgl. Blankertz 1992: S. 276 – 278).

So war eine dezidiert harte Vorgehensweise bei der Ausbildung und Aufnahme von Schülern deutlich sichtbar. Im Weiteren wird nun genauer auf die AHS und NAPOLA eingegangen.

8 Adolf-Hitler-Schule (AHS)

Scholtz (1973) sieht die AHS als eine Möglichkeit der Ausweitung der Macht und das Streben nach Macht bezogen auf die „[...] herrschenden Eliten des Nationalsozialismus“ (Feller/Feller 2001: S. 10). Hier ergibt sich die Frage, ob es sich dabei um ein beschränktes oder um ein erweitertes pädagogisches Geschehen handelt. Scholtz betrachtete die AHS als einen Versuch einer nationalsozialistischen Beschulung um diesen nach nationalsozialistischen Richtlinien umzusetzen. Ein

Adolf-Hitler-Schüler sollte eine geistige, charakterliche und sportliche Erziehung als Vorbildung für eine Führungsposition in einer nach ideologisch-nationalsozialistischen vorgegeben Richtlinien gestalteten Gesellschaft, erhalten. Die Zielsetzung beinhaltete einen universell gebildeten Schüler, einen Schüler, der an Sport, Bildung und selbständigen, verantwortungsvollen Denken, interessiert sei (Feller/Feller 2001: S. 12).

Die Verbindung einer pädagogischen und einer ideologischen Erziehung kennzeichnete die AHS. Ein ehemaliger Schüler drückte dies in „[...] *pädagogischer Provinz versus Ideologischer Zuchtanstalt*“ (Feller/Feller 2001: S. 13) aus. Dieses Erziehungskonzept widerspricht der Erziehung des Menschen, seines Verstandes und seiner Unabhängigkeit, sowie eines demokratischen Denkens (Feller/Feller 2001: S 13).

8.1 Gründungsakte

„Die Grundsteinlegung von neun Adolf-Hitler-Schulen wurde in einem feierlichen Akt von Waldbröhl aus am 15. Januar 1938 von den Reichsleitern Robert Ley und Baldur von Schirach vollzogen“ (Von Schirach 1943: S. 100).

Der Reichsjugendführer brachte in seiner Festansprache, seine Gedanken, die das Leben ausmachen, dar, die die neugegründeten Schulen erfüllen werden. Sie standen unter Patronanz von Adolf Hitler. Des Weiteren brachte von Schirach in seiner Ansprache zum Ausdruck, dass die AHSs eine nationalistische Erziehung vermitteln werden, die tagtäglich von den hunderten von Burschen in Form von körperlicher und geistiger Herausforderungen gemeistert werden wird (vgl. Von Schirach 1943: S. 100).

Des Weiteren erwähnte von Schirach das Können der Erzieher, die Schüler der Adolf-Hitler-Schulen in einer Art zu führen, die nicht gelernt werden kann, sondern durch natürliche Autorität erreicht wird (vgl. Von Schirach 1943: S. 101). Die Schüler sollten gegen alle liberalen Normen zu Befehlsempfängern und Befehlsgebern werden. Im Sinne Adornos ist hier auf die Unterordnung des Einzelnen unter die Gruppe hinzuweisen.

Die starke Prägung des Geistes, welcher lange Zeit verherrlicht wurde, führte letztendlich zum Untergang einer natürlichen Ordnung. Von Schirach kritisierte, dass

dem Gebildeten der Geist wichtiger sei als „*Volk, Fahne und Vaterland*“ (Von Schirach 1943: S. 101). Gegen diese Gruppe Intellektueller erhob sich das nationalsozialistische Regime.

„Die Nationalsozialisten leugnen nicht die Macht des Wissens, aber wir dienen ihr nicht, sondern wir befehlen ihr“ (Von Schirach 1943: S. 101).

Er betonte, dass der Glaube größer sei als der Geist. Die Schüler, die die AHS absolvieren, werden „[...] *den Glauben an das Unmögliche erwerben*“ (Von Schirach 1943: S. 101). Er forderte das Publikum auf, dies als ein Experiment zu sehen, sowie die ganze nationalsozialistische Bewegung ein Experiment war (vgl. Von Schirach 1943: S. 102).

Von Schirach nahm u. a. Stellung zum Begriff des Buches und bemerkte in seiner Rede, dass jeweils „[...] *das Neue in der Welt* [...]“ (Von Schirach 1943: S. 102) nicht von belesen Menschen geschaffen wurde, weil Bücher nur den Inhalt über das Preis geben, was bereits Bestand hatte oder hat. Die wahren Weisen nahmen aber ihr Wissen aus einer zukünftigen Periode. Er war nicht gegen Bücher, aber er fand es gut, dass die jungen Menschen das Leben leben und nicht nur in Büchern lesen. Hier ist die Wendung des autoritären Charakters gegen das Intellektuelle zu erkennen. Das gleiche galt auch für die Erzieher, die ihr Wissen aus Büchern, also aus der Theorie, beziehen, sind in Augen Von Schirachs nicht als Erzieher zu titulieren (vgl. Von Schirach 1943: S. 103).

Nach Verfügung Adolf Hitlers verlaublichte man die zunächst wichtigsten Grundlagen,

- a) wie, die eine Einheit bildeten AHSs der Hitler-Jugend für die gesamte Schulumsetzung und Lehrumsetzung verantwortlichen Reichsleiter.
- b) Die AHSs umfassen 6 Klasse, deren Aufnahme von Buben an das vollendete 12. Lebensjahr gebunden ist.
- c) Bestens bewährte Buben des deutschen Jungvolkes, die für die AHS vorgeschlagen werden.
- d) Der Schulbesuch in einer AHS ist kostenlos.
- e) Der Gauleiter der NSDAP übt die Hoheitsrechte über die Schulaufsicht selbst aus oder er delegiert sie.

- f) Nach erfolgreich bestandener Reifeprüfung hat der Adolf-Hitler-Schüler die Möglichkeit einer Karriere in der NSDAP oder im Staat zu machen (vgl. Scholtz 1973: S. 23).

Erst nach einigen Schuljahren ergab sich die Umsetzung der Vorstellung, dass die besten jungen Männer (Junker), die sich zwischen dem 20. und 25. Lebensjahr befanden, eine weitere Ausbildung von drei bis vier Jahren zu absolvieren hatten, um schließlich als nationalsozialistische Führer, dienen zu können. Sie erhielten eine Anleitung, nachempfunden an die Ritterorden im Mittelalter, zu einer weltanschaulichen und inneren starken Einstellung zu gelangen, die durch Gradlinigkeit des Empfindens, Denkens und Handelns, führen sollte.

„Bereits im April 1936 beschritt Dr. Robert Ley den Weg, eine durch Auslese hervorgegangene Gruppe von Menschen in sogenannten Ordensburgen als Nachwuchs der Partei auszubilden“ (Gelhaus/Hülter 2003: S. 83)

Die Adolf-Hitler-Schulen sollten laut Adolf Hitler in sämtlichen Gauen gegründet werden. Diese sollten eine offene und zentrale Stelle repräsentieren. Die erste AHS wurde für 300 Schüler durch Robert Ley und Baldur von Schirach auf der Ordensburg Crössinsee, am 20. 04. 1937 eingeweiht (vgl. Gelhaus/Hülter 2003: S. 86). In den von Hitler geplanten Neubauten der Schulen jedes Gaues wurde zum ersten Jahrestag der Denkschrift die Gründungsakte in den einzelnen Gauen, gelegt (vgl. Gelhaus/Hülter 2003: S. 86). Die Denkschrift galt als *„Übertragung der Struktur der Ordensburgen auf die AHS“* (Gelhaus/Hülter 2003: S. 88). Die Strukturen wurden aber bis 1941 kaum übernommen (vgl. Gelhaus/Hülter 2003: S. 88). Was die Disziplin betrifft, war diese von Ley bei der Errichtung der AHS eine zentrale Vorstellung (vgl. Gelhaus/Hülter 2003: S. 88). Es sollte Nachwuchs im Bereich der Führung für die NSDAP und die HJ Nachwuchs ausgebildet werden (vgl. Konrad 2007: S. 98).

Die Adolf-Hitler-Schulen boten den zukünftigen Schülern u.a. eine wissenschaftliche Bildung, sportliche Betätigung, eine wehrsportliche Ausbildung und eine weltoffene Bildungssichtweise. Diese vier Ausbildungskategorien galten gleich viel, sie waren alle gleich wichtig. Die Eltern der Schüler wurden von den verschiedenen Betätigungen unterrichtet und ihnen klar gemacht, dass sich jeder Schüler jeder

Betätigung stellen muss und sich von keiner der genannten zurückziehen, bzw. eine solche verweigern kann (vgl. Scholtz 1973: S. 60).

Bevor man eine dreijährige Ausbildung an einer Ordensburg absolvieren konnte, musste man eine sechsjährige Ausbildung an einer AHS abschließen. Zwischen den beiden Ausbildungen musste sich ein Schüler in einem langen Kampf des Lebens beweisen. Nach der AHS fand die höchste Ausbildung in der sogenannten „Hohen Schule der Partei“, die am Chiemsee errichtet wurde, statt. In diese gelangten nur die allerbesten Absolventen einer AHS, um eine entsprechende nationalsozialistische Sichtweise zu erlangen. Für die Schüler vom Land bot sich die Variante eines sechs Jahre dauernden Volksschulbesuches mit einer anschließenden sechsjährigen Internatsbetreuung in einem Aufbaulehrgang an, der zur Reifeprüfung berechtigte (vgl. Scholtz 1973: S. 61).

In der Vorarbeit wurde u.a. geplant, dass sich zumindest in jedem Gau eine derartige Schule befinden sollte. Die 12jährigen Schüler hatten sich folgenden Auswahlkriterien zu unterziehen: sie sollten sich im Jungvolk beweisen, die Familie eines Schülers hatte eine gesunde Erbanlage und politische Zuverlässigkeit aufzuweisen, sowie Arier zu sein, exzellente Charaktereigenschaften besitzen, Erbringung von bester körperlicher Leistung (vgl. Scholtz 1973: S. 59), und es sollte bei den auszuwählenden Schülern ein umfassender Intellekt vorhanden sein (vgl. Feller/Feller 2001: S. 19). Interessant in diesem Zusammenhang war u.a., dass man erst einmal auf Lehrer der NAPOLAS zurückgriff. Das Thema Schulgeld war zu diesem Zeitpunkt auch noch nicht geklärt. Ley strebte einen kostenfreien Schulbesuch an (vgl. Feller/Feller 2001: S. 20).

8.2 Unterricht

Im folgenden Kapitel wird die Beschulung und Erziehung der Kinder an den AHSs beschrieben.

8.2.1 Allgemeiner Unterricht

Zusätzlich zum breit gefächerten Sportangebot konnte man zwischen Französisch und Italienisch wählen (vgl. Gelhaus/Hülter 2003: S. 89). Wissenschaftskenntnisse wurden in einzelnen Lehrgängen angeboten. Des Weiteren gehörten die Unterrichtsfächer Latein und Englisch zu den Hauptgegenständen. (vgl. Gelhaus/Hülter 2003: S. 89).

In diesem Zusammenhang sei zu erwähnen, dass lt. eines Erlasses von Juli 1933, der vom Preußischen Minister für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung ausgesendet wurde, sämtliche Bücher, wie nicht nationalpolitisch konforme Bücher, marxistische und kommunistische Schriften von Karl Marx, Friedrich Engels, Rosa Luxemburg, Lenin, Josef Stalin u.v.m.), Werke volksfremder Autoren, die sich dem Deutschtum widersetzen, wie Bert Brecht, Erich Kästner, Heinrich Mann, Kurt Tucholsky, Franz Werfel, Arnold Zweig, Stefan Zweig u.v.m., Bücher, die einen Generationenkonflikt in einer nicht autoritären Weise beinhalteten wie Heinrich Mann: „Professor Unrat“, Friedrich Torberg: „Der Schüler Gerber hat absolviert“, Hilde Forster: „Der Graue“, Jakob Wassermann: „Der Fall Maurizius“ u.v.m., Kinder- und Jugendbücher von 1929, die sozialistische Bildungsarbeit beinhalteten, zu eliminieren waren (vgl. Von Hellfeld 1985: S. 144f.).

8.2.2 Ideologische Ausbildung

Die Leitung der gesamten AHS-Struktur übernahm Kurt Petter, der von Ley und von Schirach als Inspektor für diese eingesetzt wurde. Petters Ziel war „*die kleinen Horden und Rädelsführer*“ (Gelhaus/Hülter 2003: S. 87) zu enthusiastischen Anhängern, die von einer nationalsozialistischen Sichtweise in „*größtmöglicher Natürlichkeit*“ (Gelhaus/Hülter 2003: S. 87) geprägt wurden, umzuerziehen. Um eine „*totale Bildung der natürlichen Kräfte*“ (Gelhaus/Hülter 2003: S. 87) zu erhalten, musste er danach trachten, eine möglichst frühe Berufswahl der Schüler hervorzubringen. Eine sehr umfassende Erziehung galt als Vorteil im Vergleich zu anderen Schulen.

„*Die Übereinstimmung nach der ewigen, unabänderlichen, natürlichen Ordnung und der Vollkommenheit der eigenen Disziplin definierte die Stellung der Rasse*“ (Gelhaus/Hülter 2003: S. 88).

Ley unterschied zwei Arten von Disziplinen, die zwei Schultypen zugeordnet wurden. Eine Art betraf die „Zucht“, die andere Ausprägung richtete sich nach einer philosophischen Sichtweise. Den ersteren Schultyp betraf die Wissensausbildung und zweite richtete sich an diejenigen, mit einem gefestigtem Glauben, die eine Führerrolle anstrebten (vgl. Gelhaus/Hülter 2003: S. 88). Beide Schultypen sollten sich in den AHSs vereinen. Jene, die sich schon in jungen Jahren als

„Führerpersönlichkeit“ herausstellten, wurden durch ein Ausleseverfahren selektiert. Man erhoffte sich von ihnen, allumfassende gute Charaktereigenschaften und ein starkes Zusammengehörigkeitsgefühl. Diese Faktoren wollte Ley zu einem „*Glauben an Deutschland*“ (Gelhaus/Hülter 2003: S. 88) und mit den ideologischen Ansichten des Führers bewerkstelligen.

Ley war der festen Meinung, dass man die wahre Sicht dieser Ideologie genetisch intus hat. Diese kann nicht gelernt, sondern nur abgerufen werden. Um diese Sichtweise zu festigen, führte er die Unterrichtsfächer unter dem Begriff „Volkskunde“ ein. Überdies konnte sich nur ein naturwissenschaftlicher und mathematischer Einfluss auf die Ideologie auswirken. In ihnen konnten sich die Schüler zum „*weltanschaulichen Glauben*“ (Gelhaus/Hülter 2003: S. 89) äußern und die eigene Meinung dem Schulführer vortragen. Der Jungführer einer Klasse war für „*Zucht und Ordnung*“ (Gelhaus/Hülter 2003: S. 89) zuständig. Man zog in Erwägung, dass die Jungen von ihren Lehrern nur durch eine „*natürliche Autorität*“ (Gelhaus/Hülter 2003: S. 89) unterschieden wurden. Eine der wichtigsten Anliegen einer AHS das Abstrakte, Idealistische der Ideologie mit einer kalten Praxisbezogenheit zu vereinen. Durch eine Reihe von Aktivitäten, wie Festen, wollte man die Schüler stets „reizen“, damit sie eine natürliche Spannung bewahrten und dadurch ihr Wesen zu optimieren (vgl. Gelhaus/Hülter 2003: S. 89). Man ging davon aus, dass Feste und Feiern zu einer gezielten Kraft und Energie beitrugen. Die höchste Tugend eines Jungmannes bestand in der Ehre, die zu einer maximalen Kraftmotivation führen und zu entsprechenden Leistungen anspornen sollte (vgl. Ueberhorst 1980: S. 216). Feste und Feiern knüpften ein unsichtbares Band zwischen den entlassenen Schülern und ihren Anstalten. Die Programminhalte wiesen darauf hin, dass die Bereitschaft zu sterben, zu kämpfen und die nötige Härte notwendig waren, um ein geeigneter Jungmann zu sein. Die immer wieder kehrenden Rituale, wie Fackelparaden, Kerzen anzuzünden, Fanfaren und Verlesen der getöteten Soldaten wirkten sich bei den Schülern in einer emotionalen, prägenden Weise aus (vgl. Ueberhorst 1980: S. 217). Auch die Ausgestaltung der Festsäle trug überdies zu einer ausgeglichenen Atmosphäre bei (vgl. Ueberhorst 1980: S. 219).

Rückblickend kann man jedoch bemerken, dass sich weder die künstlerischen, literarischen oder philosophischen Aspekte der nationalsozialistischen Weltanschauung durchsetzen konnten, sondern lediglich die erzieherische Komponente den stärksten Ausdruck fand. Dabei wurde der Hauptfokus der

Ausübung des totalitären Herrschaftsanspruchs stets auf die Jugend gelegt, wie das der pädagogische Beauftragte der NSDAP schon vor der Machtergreifung Hitlers ausdrückte

„[...] an der Jugend wird der Gesamtstaat zum Züchter des Volkstums nach den Gesetzen der führenden Rasse“ [...] (Bracher 1974: S. 420).

In diesem völkisch-autoritären Erziehungsvorhaben, basierend auf dem Erziehungsstaats Platons, vertreten durch die beiden Professoren Ernst Kriek und Alfred Baeumler, trat ganz deutlich eine gegenläufige Ideologie der Weimarer Republik zu tage, die auf liberalen teilweise konfessionellen Erziehungsmethoden fußte (vgl. Bracher 1974: S. 420).

Die Vererbungslehre und Rassenkunde im Schulunterricht stellte ein Basiswissen für alle Lebensbereiche dar und enthielt den Zweck die nationalsozialistische Ideologie zu lehren (vgl. Von Hellfeld/Klönne 1985: S. 146).

Nach Wunsch und Vorstellung des Führers sollte kein Schüler eine AHS verlassen, ohne über die Zusammenhänge der einzelnen Rassen, der Vererbung, der Zugehörigkeit zum deutschen Volk zu gehören und schließlich *„[...] die Notwendigkeit und das Wesen der Blutreinheit [...]“* (Von Hellfeld/Klönne 1985: S. 147) Bescheid zu wissen. Diese Aspekte fielen dem Biologieunterricht zu. Die Familienkunde vervollständigte das Wissen der Erbkunde, indem dem Schüler nahe gebracht wurde, dass er ein Teil eines Ganzen der Geschlechter ist. Dafür wurden *„Ahnentafeln, Nachkommentafeln und Sippschaftstafeln“* (Von Hellfeld/Klönne 1985: S. 147) gefertigt. Dies beinhaltete Beschreibung einer Person, äußere Merkmale wie die Farbe der Augen, Haare, Haut, Besonderheiten im Aussehen, Krankheiten und Talente (vgl. Von Hellfeld/Klönne 1985: S. 147).

Auch die Erbgesundheits- und Rassenpflege wurde im Rahmen des Biologieunterrichts erarbeitet. Dazu gehörten die verschiedenen Mutationen zu besprechen, Ausleseverfahren um die Volkserbgesundheit zu garantieren, die Erhaltung der Tüchtigkeit der einzelnen Erbstämme der Geschlechter. Des Weiteren das *„Gesetz zur Verhütung erbkranken Nachwuchses“* (Von Hellfeld/Klönne 1985: S. 148) die Unfruchtbarmachung, die sich bemerkbar machte, dass man nicht mehr den Einzelnen zu betreuen hatte, sondern das ganze Volk Fürsorge erfahren durfte, um so wieder die natürlichen Lebensgesetze zugunsten falsch verstandener

Lebensauffassungen, die man im 19. Jahrhundert hatte, anwenden zu können. Damit die Schüler den Zusammenhang verstehen konnten, wurden die gesetzlichen Maßnahmen anderer Länder angeführt, wie in den USA die Einwanderungsgesetze oder die rigorosen Familiengesetze in den arabischen Staaten. In der Bevölkerungspolitik behandelte man den Zusammenhang der Wahl des Partners für eine Eheschließung und den erblichen und rassistischen Aspekte der Nachkommen (vgl. Von Hellfeld/Klönne 1985: S. 148).

In der Rassenkunde, die sich auf die Vererbungslehre bezieht, erklärte man den Schülern wie sich Rasse und Volk unterscheiden, sowie die Begriffe Gemeinschaft der Sprache, der Kultur und Nation. Besondere Beachtung schenkte man der Tatsache, dass sich das „*nordisch-bestimmte Rassengemisch*“ (Von Hellfeld/Klönne 1985: S. 149), die heutigen Deutschen, erheblich von anderen Rassen unterschied, besonders der des Judentums. Als wichtig erachtete man im Biologieunterricht das Hervorheben, der „*biologisch-rassenkundlichen Grundlage*“ (Von Hellfeld/Klönne 1985: S. 149) der deutschen Volksgemeinschaft und die Gefahren einer Mischung der verschiedenen Bevölkerungsgruppen, die das Ziel der eigenen Gruppe nicht mehr erfüllen können und daher dem Untergang geweiht sind (vgl. Von Hellfeld/Klönne 1985: S. 149).

Die Erdkunde sah vor, die Merkmale der einzelnen Rassen „*auf deutschem Volksboden*“ (Von Hellfeld/Klönne 1985: S. 150), betreffend ihrer physischen und psychischen Eigenschaften hervorzuheben, und die nordische Rasse als das Verbindende und das jüdische Volk als das Trennende zu bezeichnen. Dem Geschichtsunterricht waren das Erklären für die Ablehnung einer Demokratie und der Sinn einer Diktatur gewidmet (vgl. Von Hellfeld/Klönne 1985: S. 150).

Die Weltgeschichte behandelte die germanische Frühgeschichte als Grundlage des Geschichtsunterrichts, die zugleich als biologischer Ursprung der deutschen Wesensart, sowie des politischen und kulturellen Fortschritts galt. Die Schüler sollten die Geschichte Deutschlands als ein ständiges Ringen um die Erhaltung des germanischen Ursprungs, das gegen jegliches fremdes Eindringen kämpfte, erfahren. Die Führer waren es, die die großen Auseinandersetzungen leiteten und nicht das Volk. Das Leben der Führer und deren Vorsätze bildeten den Rahmen des Geschichtsunterrichts. Die Stärken, der für den Geschichtsunterricht ausgewählten Führer, wurden vor allem wegen ihres Einsatzes für das deutsche Volk geehrt. Den Schülern wurde klar gemacht, dass es möglicherweise das letzte Versuchen der

nordischer Rassen die Kultur Europas vor fremden Einfluss zu retten und sie weiterzuentwickeln (vgl. Von Hellfeld/Klönne 1985: S. 151).

Die Lehrer und die Erzieher mussten den Schülern zu erkennen geben, dass eine Entwicklung der deutschen Kultur nur durch ihr Verantwortungsbewusstsein den vergangenen und zukünftigen Generationen gegenüber erfolgen kann. Was für den Lehrstoff im Geschichtsunterricht galt, war auch in ähnlicher Weise für den Deutsch-, Kunst- und Musikunterricht vorgesehen, der sich auf die germanischen Wesenszüge zu konzentrieren hatte. Auch die übrigen Stoffgebiete der Unterrichtsfächer wie Mathematik, Fremdsprachen, die naturwissenschaftlichen Fächer wurden so aufbereitet, dass sie den Zielen der Rassenkunde entsprachen. Die Zielvorstellung des Turnunterrichts betraf den durchtrainierten, gesunden Körper der nordischen Rassen.

„Auf Gemüt und Willen der Jugend vermag der Erzieher jedoch nur zu wirken, wenn die Grundlage der völkischen Weltanschauung auch sein eigenes Denken, Wollen und Handeln ganz bestimmen und er als lebendiges Vorbild vor der ihm anvertrauten Jugend steht und mit ihr lebt“ (Von Hellfeld/Klönne 1985: S. 153).

Diese Vorbildwirkung leitete sich die nationalsozialistische Führung von der germanischen Mythologie und von einer idealisierten Vergangenheit ab. Die Germanen galten als Vorbilder in Erziehung körperlicher Zucht.

Die Germanen glaubten an das Schicksal, aus dem der Wille geboren wurde, der *„[...] als schöpferische Kraft [...] [die] Weltwirklichkeit gestaltet, indem er Geschichte macht und das Naturbild bestimmt“* (Kriek S. 173. In: Poliakov/Wulf 1983). Der Glaube gebär nicht nur den Willen, sondern auch die Kraft, während die Religion den Willen und die Kraft vernichtet. Der germanischen Rasse ist die Religion ein Feind. Der Glaube, der Wille und die Kraft hingegen, haben die Macht über die Gesundheit. Die Ursache für Krankheit ist die Religion, die Erlösung und Himmelreich vermittelt (vgl. Kriek S. 173. In: Poliakov/Wulf 1983).

„Glaube, Kraft und Wille stammen aus dem gottgesandten Heil, aus Berufung, Begabung, Begnadung und wirken Gesundheit des Lebens“ (Kriek S. 173. In: Poliakov/Wulf 1983).

Aus dem Willen entsteht Wirken und das Werk, aus denen die Geschichte entsteht. Aus der Geschichte ergibt sich der Sinn des Lebens und „*die Bestimmung der germanischen Rasse [wird] erfüllt*“ (Krieck S. 173. In: Poliakov/Wulf 1983). Der Zustand des Willens drückt sich im Charakter aus, wobei der Wille das Tun, die Tat ausdrückt und das Wirken den Vollzug des Charakters, der den Willen enthält. Die Rasse wiederum ist des Charakters Bestimmung (Krieck S. 173. In: Poliakov/Wulf 1983).

Wer seinen Körper fordert, wer ihn Körperpflege angedeihen lässt, hat keine christliche Einstellung. Wer dem Körper Sonne und Wind gönnt, wer ihn Kraft und Kostbares zuführt, stärkt dessen Geist, damit er lebendig bleibt. Derjenige kehrt „[...] *wieder zur nordischen Licht- und Naturreligion [...]*“ (Bergmann S. 176. In: Poliakov/Wulf 1983) zurück und wendet sich von dem Fluch und der Düsterei des „*Aberglaubens*“ (Bergmann S. 176. In: Poliakov/Wulf 1983), der der „[...] *verzweifelte[n] Menschheit, die an das nahe Weltende glaubte, [schuf]*“ (Bergmann S. 176. In: Poliakov/Wulf 1983).

Der Mensch des Nordens schafft, er würdigt die Natur als wäre sie „*ein göttlicher Mensch*“ (Bergmann S. 176. In: Poliakov/Wulf 1983). Er weiß aber nicht um die Schuld des Lebens. Dazu bemerkte Bergmann, dass die heutigen Menschen sich sehr wohl einer Schuld bewusst sind, es handelt sich um die „*Schuld des Christentums an der Menschheit*“ (Bergmann S. 176. In: Poliakov/Wulf 1983). Die jungen Menschen, die den nordischen Glauben leben, fühlen sich zu Recht geschmäht und entwickeln ein Hassgefühl gegen den christlichen Glauben (vgl. Bergmann S. 176. In: Poliakov/Wulf 1983).

9 Nationalpolitische Erziehungsanstalt (NAPOLA)

NAPOLA steht für die Abkürzung „Nationalpolitische Erziehungsanstalt“. Die erste NAPOLA wurde nach der Machtergreifung am 20. 04. 1933 gegründet. In der damaligen Ostmark – in Österreich – wurden die Nationalpolitischen Erziehungsanstalt meist NAPOLA genannt, in den übrigen Teilen des Reiches bezeichnete man sie als NPEA (vgl. Kocab 1993: S. 5).

Die NAPOLAS besaßen eine Sonderstellung in der deutschen Reichsschulpolitik, weil sie von Gesetzes wegen als nicht anerkannt galt. Die Führung des nationalsozialistischen Staates stellte lediglich eine Begründungsberechtigung zur Errichtung zum Bau einer NAPOLA mit Internatsanschluss aus. Daraus konnte

abgeleitet werden, dass diese Lehranstalten nicht im öffentlichen Interesse anzusehen waren. Sie dienten ausschließlich als Einrichtung des NS-Regimes zur Herrschaftsausübung (vgl. Kocab 1993: S. 5).

In diesem Zusammenhang stellte sich die Frage, ob die NAPOLAS im eigentlichen Sinn Einrichtungen zur Sicherstellung der Ordnung im nationalsozialistischen Staat war oder ob es sich um ein reines Instrument der Machtvermittlung der Initiatoren handelte. Die NAPOLAS benannten sich als *„Ausleseschulen des Reiches“* (Kocab 1993: S. 6). Damit war eine deutliche Abgrenzung zu den Parteischulen gegeben (vgl. Kocab 1993: S. 6).

Der Focus der NAPOLAS zeigte sich in den sehr umfassenden Ansprüchen an die Schüler, besonders die im sportlichen Bereich, gegenüber der Ausbildung an der öffentlichen deutschen Oberschule (vgl. Kocab 1993: S. 7).

Durch den Internatsanschluss ergab sich eine isolierte Situation, die die Schüler auf ein intensiveres Eingehen auf sie Glauben machte. Stattdessen wurden sie einer stärkeren Manipulation, betreffend bestimmte Verhaltensvorschriften, unterzogen (vgl. Kocab 1993: S. 8).

Die Schüler wurden in einer Weise erzogen, die man als totalitär bezeichnen konnte. In mancher Hinsicht dienten den NAPOLAS die englischen Public Schools und die preußischen Kadettenanstalten als Vorbild. Die Ausbildung erfolgte in einer vielseitigen Auswahl von Sportarten gepaart mit einem körperlich harten, Erziehungsstil, in einem nationalsozialistisch-ideologischen „Einbläuen“. Dabei spielte das Prinzip der Auslese eine wichtige Rolle (Schneider/Stillke/Leineweber 1996: S. 11).

Unmittelbar nach der Machtergreifung begann die NSDAP (Nationalsozialistische Deutsche Arbeiterpartei), die acht Gymnasialklassen in NAPOLAS umzufunktionieren, die als neuer Schultyp und als Sonderform staatlicher Internatsschulen (vgl. Scholtz 1973: S.29) von dieser Zeit an galten. Die zu Hitlers Geburtstag 1933 gewidmeten Schulen, es waren 39 an der Zahl, (vgl. Konrad 2007: S. 98) wurden vom Begründer Bernhard Rust, dem damaligen Reichsminister für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung, geleitet. Er begründete

„die Forderungen der ns Revolution im Bereich des preußischen Kultusministeriums weiter durchsetzen zu wollen“ (Scholtz 1973: S. 29).

Das Kultusministerium nahm den „*Staatlichen Bildungsanstalten*“ (Scholtz 1973: S. 29) die Schulaufsicht durch die Länder. Zuvor wurde jedoch nicht eine neue Schulaufsicht durch ein Gesetz geschaffen (vgl. Scholtz 1973: S. 29). Die neuen Schulen hatten das Ziel, eine Elite, nämlich den zukünftigen Führernachwuchs im Sinne der nationalsozialistischen Grundsätze für Partei, Staat und Wirtschaft, heranzubilden. Sie waren aber nicht als Führerschulen vorgesehen, d. h. das hieß aber nicht, dass die Absolventen einer NAPOLA mit dem Erhalt des Reifezeugnisses automatisch eine Anstellung in der Partei oder im Staatsdienst erhielten, sondern sie mussten sich erst gemäß der nationalsozialistischen Ideologie als Persönlichkeit beweisen (Aufnahmebedingungen NAPOLA Bensberg bei Köln. In: Kanz (Hrsg.) 1990: S. 133).

Für die Aufnahme in eine NAPOLA waren folgende Bedingungen einzuhalten: Arische Abstammung, exzellente Charaktereigenschaften, ausgezeichnete körperliche und geistige Tauglichkeit, Brillenträger waren nicht zugelassen! Da nur eine begrenzte Anzahl von Plätzen vorhanden war, kamen nur die Schüler zum Zug, die in jeder Hinsicht überdurchschnittlich veranlagt waren. Des Weiteren war eine Aufnahmeprüfung vorgeschrieben. Es wurde darauf hingewiesen, dass jederzeit ein Ausschluss von Schülern, ohne eine Begründung anzugeben, durchgeführt werden konnte. Eine Bevorzugung für die Aufnahme an der NAPOLA genossen die Söhne von guten und tapferen Soldaten der NSDAP und die Söhne von Kriegsinvaliden (Aufnahmebedingungen NAPOLA Bensberg bei Köln. In: Kanz (Hrsg.) 1990: S. 134). Das Schulgeld richtete sich nach dem Einkommen der Eltern. Söhne einkommensschwacher Familien erhielten einer der wenigen Freistellen. Schulbücher und Lehrbehelfe mussten von den Eltern finanziert werden (Aufnahmebedingungen NAPOLA Bensberg bei Köln. In: Kanz (Hrsg.) 1990: S. 135). Die NSDAP stellte die Uniformen und sonstige Kleidung zur Verfügung. Eine Entlassung aus der NAPOLA erfolgte bei Untauglichkeit, unpünktlichen Schulgeldzahlungen oder auf Wunsch der Eltern (Aufnahmebedingungen NAPOLA Bensberg bei Köln. In: Kanz (Hrsg.) 1990: S. 136).

Hierfür nahm man parteipolitisch eingestellte junge Pädagogen, Pädagogen aus dem technischen Bereich und hochrangigen Angehörige des Militärs auf (vgl. Flessau et al. (Hrsg.) 1987: S. 71). Sie zeigten sich verantwortlich, die zu erziehende Jugend, in einer vielseitigen und je nach Neigung der Schüler, begabten Weise, zu

fördern. Diese Förderung beinhaltete technische, handwerkliche, sportliche, musische und intellektuelle Begabungen. (vgl. Flessau et al. (Hrsg.) 1987: S. 72).

Die zu Ehren Hitlers gewidmeten NAPOLAS, wurden aber weder der NSDAP noch HJ unterstellt, sondern ab 1936, der SS, unter Obergruppenführer August Heißmeyer, d.h. die NAPOLAS waren keine von der Partei geführten Schulen, sie waren eine „*paramilitärische Formation der Partei*“ (vgl. Flessau et al. (Hrsg.) 1987: S. 72).

Rusts Plan bestand darin, die Kadettenanstalten Plön, Köslin und Potsdam in Nationalpolitische Erziehungsanstalten, umzubilden. Der Lehrkörper und der Unterrichtsplan wurden komplett neu gestaltet. Als Schulkleidung wurde die „*Hitleruniform*“ (Gelhaus/Hülter 2003: S. 50) gewählt. Diese wird deswegen als Hitleruniform bezeichnet, da sie den Uniformen, die in der Partei getragen wurden, sehr ähnlich sah. Die Schüleruniformen waren olivfärbig. Somit bildeten sie eine Mittelstellung zwischen den braunen und den feldgrauen Truppen. Die diversen Anstalten waren um eine einheitliche Uniformierung der Lehrer, Erzieher und Beamten bestrebt; jedoch gestaltete sich dieses Vorhaben als nicht erfüllt. Man kann daraus schließen, dass sich jede Anstalt einem eigenen Vorbild widmete. Es scheiterte also an gemeinsam nach außen getragenen Symbolen, innerhalb des Systems, die jedoch wichtig für eine günstige und politisch harmlosere Situation gesorgt hätten. Damit ist gemeint, dass Lehrer und Erzieher unterschiedlichen politischen Gruppierungen angehörten. Um dies zu verhindern, entwarf man für Lehrer, Erzieher und Beamte eine einheitliche Uniform, die ab 1935 getragen wurde (vgl. Scholtz 1973: S. 66).

In den NAPOLAS leisteten staatlich geprüfte Pädagogen die Erziehungsarbeit an den Schülern, Jungmannen genannt. Sie stammten aus allen Bevölkerungsschichten. Das Ziel war, dass ein Absolvent dieser Schule, vor allem politisch kämpfen konnte und in sämtlichen Berufsfeldern fuhrertreu agierte (vgl. Gelhaus/Hülter 2003: S. 50).

Die ursprüngliche Idee der NAPOLAS stammte von Joachim Haupt, der einen neuen Typ in der Schullandschaft gründen wollte. Sein Ziel war eine Erziehung im gemeinschaftlichen Sinn, nationalistisch geprägt. Die Gemeinschaft der Schüler wurde sowohl im theoretischen Regelunterricht als auch in der praktischen Arbeit in der NAPOLA selber, sowie in sportlicher Übung unterwiesen.

Eines der wichtigsten Probleme einer NAPOLA war, dass sie in jeder Hinsicht perfekt zu sein hatte, was sich an den Schülern, von denen man Leistungen auf höchstem Niveau verlangte, zeigte (vgl. Scholtz 1973: S. 60).

Große Bedeutung hatte der Sport im Gelände, der die Basis für die „*Formung einer neuen Jugend*“ (Scholtz 1973: S. 60) bildete. Da nur mehr Internatsschüler in den Napolas lebten (man schloss alle externen Schüler aus), wuchs die „*Bedeutung der paramilitärischen Internatserziehung*“ (Scholtz 1973: S. 60). Der Spezialbereich der Anstaltsleiter war der Wehrsport, zugleich war die einfachste Form unter den Schülern Gemeinschaften zu bilden, die Militarisierung. Von den Zöglingen verlangte man eine einwandfreie Herkunft und Einstellung, um besonders als eifrige Kämpfer und Anführer des nationalsozialistischen Aufstandes zu werden.

Die NAPOLA hatte die Aufgabe, den Nachwuchs für die Führungsschicht in der nationalsozialistischen Partei für das politische und kulturelle Leben auszubilden. Die erzieherischen Richtlinien des Nationalsozialismus wurden in Form einer Lagererziehung, ideologischen Schulung, und sportliche Ausbildung vermittelt (vgl. Konrad 2007: S. 98). Nach achtjährigem Besuch einer NAPOLA erlangte der Schulabgänger gemeinsam mit der Reifeprüfung eine ausgeprägt, politische Führungspraxis, die ihm erlaubte, sich in allen Berufen zu etablieren, sowie die Absolvierung eines Universitätsstudiums (vgl. Gelhaus/Hülter 2003: S. 50). Die für reif erklärte Führungsschicht wurde mit dem Bildungsziel, die Fähigkeit, sich das erarbeitete Wissen in einer bestimmten Art und Weise zum Zweck des Staatsdienstes und zum Kampf für den Nationalsozialismus, zu erarbeiten, ausgestattet. Obwohl die NAPOLA den höheren Schulen gleichgestellt wurde, wurde nicht das gleiche Niveau erreicht. Die Nachwuchsschulen dienten in erster Linie der Schutzstaffel (SS) und der Wehrmacht (vgl. Konrad 2007: S. 98).

In erster Linie wurde aber auf die nationalsozialistische Ausrichtung Wert gelegt, die erst den nationalsozialistischen Mann und Soldaten prägte. Der Lehrplan wurde aufgrund der Vorstellungen Hitlers gestaltet. Hierbei legte man großes Augenmerk auf die Charakterentwicklung, sowie auf die Freude, Entschlüsse zu fällen; weniger wichtig war hingegen die Bildung in den Lerngegenständen. Die Grundlage für eine gute Charakterbildung sah man in der Leistung eines verstärkten Sportunterrichts (vgl. Gelhaus/Hülter 2003: S. 52). Die von Haupt zu Beginn der Gründung der NAPOLA ernannten Anstaltsleiter, erhielten Erlaubnis den Lehrkörper, der für die Erziehung zuständig war als auch die Schülergruppen zusammen zu stellen. Für den

Regelunterricht waren staatlich ausgebildete Lehrer zuständig, die in der Funktion von Reichsbeamten ihren Dienst versahen (vgl. Gelhaus/Hülter 2003: S. 53). Um in einer NAPOLA unterrichten zu dürfen, war die arische Abstammung, eine starke Charakterpersönlichkeit, einwandfreie Erbfaktoren und besondere Intelligenz, unumgänglich. Ein potentieller Schülerkandidat sollte ein selbstbewusster, sich nichts gefallen Lassender, von Kampf begeisterter Bursche sein. Um endgültig in eine NAPOLA aufgenommen zu werden, mussten sich die jungen Männer einer einwöchigen schriftlichen und mündlichen Prüfung beweisen. Neben den schulischen Unterrichtsgegenständen, wurde zusätzlich ein sportlicher Leistungsnachweis verlangt (vgl. Gelhaus/Hülter 2003: S. 54).

Die NAPOLAS waren nicht von der Partei geführte Schulen, sondern Schulen in staatlicher Hand. Einen Teil der Finanzen übernahm die Eltern und einen Teil der Staat. Die staatlichen Finanzierungen stiegen im Jahre 1934/35 enorm an, weil zu dieser Zeit die sogenannten Adolf-Hitler-Schulen (AHS) gegründet wurden. Die Einnahmen brauchte man nun zusätzlich für die von Ley gegründeten AHSs. Die Schulen stellten den Schülern Unterricht, Verpflegung, Unterkunft sowie ärztliche Betreuung zur Verfügung (vgl. Gelhaus/Hülter 2003: S. 56).

Sie befanden sich am Stadtrand mit anschließenden Sportplätzen- und Hallen, Übungsreitplätzen sowie Schwimmbädern.

9.1 Gründungsakte

Der NS-Staat versuchte ein Instrument der Auslese von geeignetem Nachwuchs für Führungspositionen in den zivilen Bereichen der Gesellschaft, Wirtschaft, Verwaltung, in den freien Berufen und für das Militär zu schaffen.

Die Funktionsbestimmungen der NAPOLAS waren von Anfang nicht klar, weil die kurze Zeit von der Machübernahme Hitlers bis zum Kriegsausbruch kein kontinuierliches Durchziehen der Erziehungsziele zuließ, Lehrpläne umzusetzen und entsprechende Strukturen des Tagesablaufes in der NAPOLA zu schaffen. Eine weitere Uneinigkeit herrschte über die alleineige Beanspruchung der Erziehungsumsetzung in den NAPOLAS. Da gab es einerseits den Anstaltsträger der NAPOLAS, das preußische Ministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung unter der Führung des Reichsministers des selbigen Ministerium, Bernhard Rust, der konventionelle Leistungsanforderungen an die Ausbildung einer

Eliteschule stellte und andererseits die Parteimitglieder wie die SA oder später die SS, die ebenfalls das Erziehungsmonopol in Anspruch nehmen wollten um dadurch den Einfluss in den NAPOLAS geltend zu machen (vgl. Scholtz 1973, zit. nach Schneider/Stillke/Leineweber 1996: S. 33).

Reichsminister Rust musste anerkennen, dass das Ministerium für die staatliche Verwaltungstätigkeit zuständig war und die Partei für die Erziehung der Schüler der NAPOLAS. (Benze: Erziehung im Großdeutschen Reich: zit. nach Gamm 1964: S. 83, zit. nach Schneider/Stillke/Leineweber 1996: S. 34).

Die ursprüngliche Idee, zur die Gründung staatlicher Bildungsanstalten, der NAPOLAS, die einen neuen Schultyp für eine „*nationalistische Gemeinschaftserziehung*“ darstellten, hatte Joachim Haupt (vgl. Gelhaus/Hülter 2003: S. 51). 1933 wurden die ersten drei NAPOLAS gegründet (vgl. Ueberhorst 1980: S. 45).

Das vorrangige Ziel der NAPOLAS war eine allumfassende Erziehung und Bildung (vgl. Ueberhorst 1980: S. 9), die in einer Ausbildung betreffend des Körpers, des Charakters und des Willens bestand, die die Reichswehr, die SA, dem Staat einen exzellent, vormilitärisch ausgebildeten Führer bereitstellte (vgl. Scholtz 1973: S. 67).

9.2 Unterricht

Die Schulausbildung, sowie der Anstaltsdienst als auch eine spezielle Sportausbildung, Exkursionen ins Ausland, nicht zuletzt sind noch die Einsätze in der Landwirtschaft und im Bergbau zu erwähnen, bildeten das breitgefächerte Ausbildungsprogramm der NAPOLAS.

Die 1933 umgewandelten NAPOLAS behielten die klassische Sprachausbildung (vgl. Ueberhorst 1980: S. 10) (siehe Autoritärer Charakter, Bürgertum, klassische Sprachausbildung). Der Grund hierfür bestand deshalb, dass humanistische und nationalpolitische Denkweisen miteinander verbunden wurden und sich die Ziele ergaben um nationalsozialistische Vorhaben zu realisieren (vgl. Ueberhorst 1980: S. 10).

Als ein immer wieder zu erreichendes Ziel wird erwähnt, eine wehrfähige Truppe auszubilden, die nach der Ausbildung einer NAPOLA, geeignet ist, sich in sämtlichen Berufssparten im Staat zu bewähren. Dies setzt eine Erziehung zum Gruppendenken voraus und kein eigenständiges Denken des Individuums. Die erzieherische Führung

war durch Härte sich selbst gegenüber, Einsatzbereitschaft und absolutes Einhalten jedes Befehles gekennzeichnet (vgl. Ueberhorst 1980: S. 11). Der Grundgedanke bestand darin, dass sich die jungen Männer ohne innere Widerstände zu der Einheit des Gesamten, wie Gemeinschaftsdenken, Wehrfähigkeit, den Staat und den Führer, bekennen. Das oberste Ziel zeichnete sich durch das Angehören zu einer „nationalsozialistischen Volksgemeinschaft“ (vgl. Ueberhorst 1980: S. 12) aus. Als Voraussetzung für Hitlers Ziele war mit „*Allgemeinbildung und Leistungserziehung*“ (Lingelbach 1970: S. 34) das deutsche Volk zu einer fanatischen und kämpferischen Gemeinschaft anzuapornen. Seine auf rassistischen Wurzeln basierende Politik wendete körperliche Betätigung und eine Manipulation hinsichtlich der Rassebiologie von Kindern und Jugendlichen. Hitlers Idee war im Falle eines Krieges, die durch psychische und körperliche Maßnahmen erzogenen Jugend, auf die Kriegssituation einzustimmen (vgl. Lingelbach 1970: S. 34).

Die Ausbildung des Charakters wurde vorrangig durch die Erziehung des Körpers gestaltet. Diese wandelte sich während des Krieges von der Charaktererziehung zu einer Wehrerziehung. Die Jungmannen sollten oftmals direkt in die kämpfende Truppe eingegliedert werden. Die so erhaltene Ausbildung konnten die Jungmannen während der jährlichen Manöver oder den Auslandsfahrten unter Beweis stellen. Die Koppelung geistiger und handwerklicher, körperlicher Arbeit war ein weiteres wichtiges Element der nationalpolitischen Ausbildung.

9.2.1 Allgemeiner Unterricht

Den schulischen Abschluss bildeten neben der Reifeprüfung auch praktische Fortbewegungsfertigkeiten (Kraftfahrzeug-Führerschein, Segel- und Reiterschein konnten erworben werden) (vgl. Gelhaus/Hülter 2003: S. 60). und eine handwerkliche Gesellenprüfung. Rust setzte sich ein, dass Motorräder, Segelflugzeuge und Kleinkalibergewehre angeschafft wurden. Sie dienten der Wehrausbildung. Eine weitere Möglichkeit einer Ausbildung bestand aus dem Erlernen des Boxens, Fechtens, Ruderns, Segelns, Rad- und Skifahrens, Reitens. Viele dieser groß angelegten Programme wurden auch umgesetzt. Die NAPOLAS förderten Schüler des „*aufstiegsorientierten Mittelstands*“ (Scholtz 1973: S. 62), der in das neue Regime Hoffnungen auf ein „*überpersönliches Bildungsziel durch die Formen und Pflichten des Gemeinschaftslebens*“ (Scholtz 1973: S. 62) und durch ein breit gestreutes Programm an Bildungsmöglichkeiten bieten konnten. Das

Selbstbewusstsein der Absolventen wurde überdies durch die besondere, politische Ausbildung gestärkt. An einer NAPOLA wurden zukünftige Nationalsozialisten in einer schlichten Art und Weise geführt. Die Ausbildung an dieser Schule bot ein breites Spektrum an Berufsmöglichkeiten um letztlich ein nationalsozialistisches Vertreten nach außen zu verbreiten. Sie verstanden sich als nationalsozialistische „Kulturträger“ (Gelhaus/Hülter 2003: S. 60).

Zwischen den Erziehern, Leitern und Burschen herrschte ein starker Zusammenhalt.

Die Lehrpläne der einzelnen Schulanstalten waren in der Anzahl der Unterrichtsstunden pro Woche und hinsichtlich Fremdsprachen und Naturwissenschaften differenziert. Die Fächerverteilung gestaltete sich so, dass keiner der Jungmannen einen ganzen Tag im Unterricht verbrachte, sondern, dass eine Teil des Tages im Klassenzimmer zugebracht wurde und der zweite Teil mit sportlicher Betätigung ausgefüllt war, sowie der dritte Teil wieder mit Unterricht und abschließend mit musischen Gegenständen vervollständigt wurde (vgl. Gelhaus/Hülter 2003: S. 58).

Jedes Schuljahr umfasste einen anderen Bereich der Kunst und Architektur. Überdies vermittelte man dem Führernachwuchs Umgangs- und Herstellungskenntnisse von Baumaterialien (vgl. Gelhaus/Hülter 2003: S. 61).

Hier muss auch angeführt werden, dass es NAPOLAS nicht nur für Buben gab, sondern diese Einrichtungen auch für Mädchen geschaffen wurden. Auch die Mädchen unterzog man einer ideologischen Ausbildung und bereitete sie auf ihre zukünftige Mutterrolle in Zusammenhang von Haus- und Volkswirtschaft, d.h. dass sie als Frau und Mutter ihre spätere Wohnung „[...] *‘zu einem Heim für deutsche Menschen, einer kleinen Pflegestätte deutscher Kultur‘ [gestaltet] [...] und den ihr anvertrauten Teil des Volksvermögens selbstverantwortlich‘ verwaltet*“ (Flessau 1977: S. 92). Im Krieg veränderte sich aber das stark traditionell geprägte Frauenbild. Zweck, der Errichtung der NAPOLAS für Mädchen, so nahm man an, war jener, dass auch die Mädchen sowie die Burschen dem Nationalsozialistischen Machtbewusstsein ausgesetzt werden sollten (vgl. Kocab 1993: S. 43).

Die erste NAPOLA für Mädchen entstand in der Ostmark. Die Anstalt wurde ausschließlich von Frauen geleitet. Die Mädchen wurden so wie die Jungmannen in Züge und Hundertschaften gegliedert. Eine räumliche Trennung der einzelnen Altersstufen der Schülerinnen bestand während der ganzen Internatszeit. Für die

Mädchen bestand keine vormilitärische Ausbildung. Die ersten beiden Schuljahre verliefen für die Schülerinnen ohne große Eigenaktivität. Erst die Mittelstufe und die Oberstufe erforderte eine gesteigerte Aktivität. Das politische Schulprogramm der Mädchen wurde teilweise von dem der Burschen übernommen. Der Bereich des Schulunterrichts wurde der Konstitution des weiblichen Geschlechts hinsichtlich der körperlichen Ertüchtigung angepasst. Darunter verstand man sportliche Wettkämpfe, landwirtschaftliche Mitarbeit in den Grenzgebieten und Mithilfe in der Kinderlandverschickung. Des Weiteren hatten die Schülerinnen hauswirtschaftliche Tätigkeiten auszuführen. Der Unterricht bestand aus der „*Erb- und Rassenlehre*“ (Flessau 1977: S. 92), Gartenbau, Hauswirtschaft, Säuglings- und Kleinkindpflege, sowie der Ausbildung zur Kindergärtnerin (vgl. Kocab 1993: S. 45). Die Schule schloss mit der Reifeprüfung ab und dem Ziel das klassisch-traditionelle „[...] *Bild der Frau und Mutter zu verwirklichen*“ (Flessau 1977: S. 93). Danach bestand die Pflicht den Reichsarbeitsdienst (RAD) und den Kriegshilfsdienst zu absolvieren (vgl. Kocab 1993: S. 46).

Man legte auch in einer Mädchen-NAPOLA Wert auf sportliche Ertüchtigung. So nahm z.B. die Napola Hubertdorf-Türnitz an den Reichssportwettkämpfen der HJ teil und betätigte sich vielfach in der Leichtathletik, u.a. Anstaltswettkämpfe: Speerwurfstaffel, Pendelstaffel, Hindernisstaffel, Ball über die Schnur, Korbball und Handball. (vgl. MITTEILUNGEN der NAPOLA, Hubertdorf – Türnitz: S 3.)

9.2.2 Ideologische Ausbildung

Politische Bildung und Erziehung organisierte man in Arbeitsgruppen. In ihnen bekam der Schüler einen politischen und wissensbereicherten Grundstock, um als tätiger Nationalsozialist zu bestehen. Durch Vorträge aktiver Männer in verschiedenen Lebenssparten wurden anschließend an die Referate, Diskussionen zu Klärung von Fragen im Bereich Weltanschauung und Wissen getätigt.

Übergehend vom vierten in den fünften Jahrgang dieser Anstalten vermittelte man Themen wie das Programm, die Geschichte, sowie die Organisation der Partei (vgl. Gelhaus/Hülter 2003: S. 59). In der fünften Klasse wurde das Wissen des Jungmannes durch Berichte über das Leben des Führers ergänzt. Das angestrebte Ziel der fünften Klasse war, eine politische Wissensbasis zu schaffen. Die sechste Klasse beinhaltete den Lehrstoff über den im Zentrum stehenden nationalistischen

Staat. Hierbei lernt der Schüler Begriffe wie das Leben im Staat und dessen Organisation kennen. Er musste sich mit den verschiedensten Ministerien und deren Aufgaben auseinandersetzen. Des Weiteren erfährt er über die Entstehung der nationalistischen Aufbauarbeit, die wichtigen Gesetze, wie die Neuordnung im Staat, Rassengesetze, sowie eine neue Lebensart im nationalsozialistischen Staat. Die siebente Klasse brachte dem Schüler Kenntnisse der politischen Gegner. Einen Teil der achten Klasse brachten die Burschen im Ausland zwecks praktischer Kenntnisse, zu. Danach befasste man sich mit der Mythologie des Nationalsozialismus. Es wurden Werke von Friedrich Nietzsche und Chamberlain studiert, aus denen die jungen Männer eine rassische Kenntnis über Weltanschauung entnehmen mussten. In dieser Phase waren sie bereit den deutschen Begriff von Volk in politischer und weltanschaulicher Sicht zu verinnerlichen. Einen weiteren Aspekt stellte der musische Unterricht in Literatur, Musik, der in jedem Jungmann den kulturellen Geist wecken sollte, dar. Die musischen Unterrichtsfächer durchzogen den gesamten Lehrplan. Beispiele waren das Singen am Montagmorgen, eine Flaggenparade, ein Marschlied, Konzert- und Opernbesuche. Kunst- und Handwerkserziehung wurde den Jungmännern in einer „Führerbildung“ (Gelhaus/Hülter 2003: S. 60) vermittelt. Die Beurteilung eines Werkes sollte sich nicht nur auf das Ergebnis stützen, sondern auch den dahinerstehenden Sinn beleuchten. Die Form dieses Unterrichts machte den größten Teil zur Führerbildung (vgl. Gelhaus/Hülter 2003: S.60) aus.

10 Ordensburgen

Der Reichsorganisationsleiter, Robert Ley, schrieb in seinem Werk, „Wir alle helfen dem Führer“ aus dem Jahre 1936, über die Grundsätze der Ausleseverfahren und die Erziehungsgrundsätze des Führernachwuchses aus nationalsozialistischer Sicht. Seine Aufgabe in der Position eines Erziehers und Pädagogen war nationalsozialistische Erziehungsarbeit zu leisten.

Ley plante mit den Architekten Hermann Giesler (vgl. Heinen S. 27. In: Vogelsang ip 2009) und Clemens Klotz (vgl. Raphael S. 42. In: Ciupke/Jelich 2006) die drei Ordensburgen „Vogelsang“, „Crößinsee“ und „Sonnhofen“ ließ sie erbauen und übergab sie der Deutschen Arbeitsfront (DAF). Er ließ die Burgen neu errichten und nicht aus alten Gebäuden, wie Burgen und Schlösser, umgestalten (vgl. Ley 1936: S. 120). Ley war der Meinung, dass die neu gebauten Burgen nicht nur zweckmäßig

ausgestattet sein sollten, sondern auch die Schönheit und die Freude am Leben, die der Nationalsozialismus und seine Weltanschauung ausstrahlten, widerzuspiegeln (vgl. Ley 1936: S. 121).

Ley organisierte beinahe die gesamte Ausbildung und weltanschauliche Erziehung der Politischen Leiter und des Führernachwuchses. Weder Alfred Rosenberg, noch der Erziehungsminister Bernhard Rust gelang es, sich ernsthaft in die Arbeit Leys einzubringen (vgl. Heinen S. 20. In: Vogelsang ip 2009).

Die Aufgabe einer Ordensburg sollte sein, Persönlichkeiten in ihr zu versammeln, die „[...] *führend an der Erneuerung des deutschen Volkes teilgenommen haben*“ (Heinen 2011: S. 17). Diese Aufgabe der Parteiführer-Erziehung mit der Intension einer langfristigen Sicherung der Macht der NSDAP wurde ab 1936 vordergründig. Nun sollte die Partei nicht mehr nur eine mobilisierende Rolle spielen, sondern auch eine stabilisierende Kontrolle übernehmen (vgl. Heinen S. 20. In: Vogelsang ip 2009). Ein weiterer Grund für die Gründung von Ordensburgen sollte die Arbeitsplatzbeschaffung, sowie die Bildung eines kulturellen Zentrums für die umliegenden Bewohner (vgl. Heinen S. 27. In: Vogelsang ip 2009).

10.1 Neue Formen der Erziehung – Ende der bürgerlichen Erziehung?

Das System der bürgerlichen Auslese und bürgerlichen Erziehung hatte am 9. November 1918 ausgedient. Es hatte deswegen ausgedient, weil die bürgerliche Führung der letzten Jahrzehnte versagte und die Erziehung und Auslese falsch war. Ley beschrieb das System der mittleren und höheren Schulen, sowie das der Universitäten als ausgezeichnet und lobte die Berufstätigen, die aus dem System als Absolventen heraustraten, als die weitaus besten der Welt. Für diese ausgebildeten Menschen eignete sich das bürgerliche System sehr gut und es sollte daher so bleiben, wie es war. Jedoch war klar, dass sich aus diesem System keine politischen Führungspersönlichkeiten herausbilden konnten. Ley entwickelte neue Grundsätze und drei Grundforderungen an einen politischen Volksführer. (vgl. Ley 1936: S. 122).

- „1. Er muß [sic!] einen sicheren Instinkt und damit einen gesunden Menschenverstand besitzen,*
- 2. er muß [sic!] in jeder Beziehung ein ganzer Kerl sein und*

3. er muß [sic!] den Willen haben, sein Wissen soweit wie möglich zu vervollkommen“ (Ley 1936: S. 123).

Ley war sich völlig im Klaren, dass eine Weltanschauung weder gelernt noch gelehrt, sondern höchsten vorgelebt und wissenschaftlich gestützt werden kann. Jedoch wies er darauf hin, wie schwierig es war, nach seinen neu entwickelten Grundsätzen zu handeln und dass den nationalsozialistischen Institutionen nichts anderes übrig blieb als auf die herkömmlichen bürgerlichen Ausleseverfahren für den Führernachwuchs zurückzugreifen.

10.2 Aufnahmekriterien

Die Vorbedingung für eine Aufnahme an einer Ordensburg war, „*Leistungen im Dienste des Volkstums, gleich auf welchem Gebiet*“ (Heinen 2011: S. 17) zu erbringen.

Neuerlich stellte Ley drei Grundsätze für die Auslese des Nachwuchses für die leitenden Pädagogen auf:

1. Eine selbstverständliche Mitgliedschaft bei der NSDAP reichte für Kandidaten nicht aus. Für Ley war es von großer Wichtigkeit zu wissen, welcher Tätigkeit der Anwärter in der Partei nachkam und ob er schon Erfahrungen im Leben machen konnte, in dem er unentgeltlich eine Arbeit, die für ihn den Lebensinhalt bedeutete, für die Gemeinschaft leistete. Eine Anmeldung zur Aufnahme und eine Vorauswahl der Kandidaten waren nur beim Ortsgruppenleiter oder Sturmführer möglich, wenn er der SA, der SS oder der NSDAP angehörte. Die nächste Stufe war dem Kreisleiter vorbehalten. Er führte die erste Musterung durch. Die ausgewählten Anwärter wurden dem Gauleiter weitergeleitet, der eine zweite Musterung vornahm und letztlich unterzog der Reichsorganisationsleiter der NSDAP, Robert Ley, die bis dahin für tauglich Erklärten einer weiteren Musterung. So war die Wahrscheinlichkeit einen geeigneten Teilnehmer für die Ordensburgen ausgewählt zu haben, recht groß.
2. Eine zweite Bedingung für die Aufnahme an eine Ordensburg war die Gesundheit des Körpers. Aber nicht nur die Gesundheit war von großer Bedeutung, sondern auch das Ablesen aus den Augen und dem Gesicht, die das Wesen des Menschen zeigten. Dabei spielten der Instinkt der

Hoheitsträger und der eines Arztes, die die endgültige Auswahl trafen, eine große Rolle.

3. Das dritte Kriterium betraf die vollkommene Erbgesundheit und eine ordnungsgemäße Ahnentafel der Kandidaten, weil man annahm, „[...] *dass der Mensch nicht allein das Produkt der Gegenwart, sondern vor allem auch das Produkt seines Blutes ist*“ (Ley 1936: S. 127).

Waren alle drei Bedingungen erfüllt, bestand die Möglichkeit der Durchführung einer strengen Auslese.

Nun folgten die verschiedenen Möglichkeiten um nachzuprüfen, ob die Eigenschaften wie, „[...] *Glaube an Deutschland, der in der nationalsozialistischen Idee allein seinen Ausdruck findet [...]*“ (Ley 1936: S. 128), ob ein tatsächliches Mannestum des jeweiligen Anwärters vorhanden ist - und wie können „[...] *diese Tugenden zur größten Entfaltung [...]*“ gebracht werden (vgl. Ley 1936: S. 128).

10.3 Erziehung und Wissensvermittlung

Die wissenschaftlich gestützte Weltanschauung des Nationalsozialismus, wie Ley schreibt, ist an den Glauben der Richtigkeit gebunden. Das Wesentliche der Nationalsozialistischen Weltanschauung ist, dass der Glauben der Richtigkeit nie enden wird, d.h. es wird immer wieder neue Aspekte geben, somit wird das Forschen der nationalsozialistischen Weltanschauung niemals abgeschlossen sein. Der Unterschied anderer Weltanschauungen ist jener, dass der Nationalsozialismus „[...] *an die Gesetzmäßigkeiten der Natur und des Lebens*“ (Ley 1936: S. 128) glaubt und nichts zufällig ist, „[...] *sondern, daß [sic!] alles durch ewige Gesetze in Beziehung gesetzt ist*“ (Ley 1936: S. 128). Der Mensch wird aber nie alle Gesetze erforschen können, sondern immer nur einen Teil davon wissen - wie schon Platon bekannte: „*Ich weiß, dass ich nichts weiß!*“ (Platon zit. nach: Ley 1936: S. 129).

Die wissenschaftlichen Erkenntnisse erstrecken sich auf den bedingungslosen Glauben an die Rassenlehre, an den Glauben der Gesamtleistungen der deutschen Kultur, die die deutschen Vorfahren vollbrachten, an der die Disziplin des deutschen Volkes – der deutschen Rasse - zu erkennen war. Die Wissenschaft, insbesondere die Vererbungslehre, konnte nachweisen, dass höher entwickelte und nieder entwickelte Rassen existieren. Ley betonte, dass es sich nicht nur um einen Glauben an diese Faktoren handelte, sondern um Wissen. So konnte der Glaube an die

nationalsozialistische Weltanschauung durch die Wissenschaft gestützt werden (vgl. Ley 1936: S. 129).

Leys Ziel war, nur die besten und integersten Pädagogen des Landes für den Unterricht des Führernachwuchses in Rassenkunde, Geschichte, Kunstgeschichte, Philosophie, Wirtschaftslehre und Soziallehre, an die Ordensburgen einzuberufen. Die Aufgabe, der Aufnahme der Lehrer, übernahm „[...] der Beauftragte des Führers für die Überwachung der geistigen und weltanschaulichen Erziehung der NSDAP [...]“ (Ley 1936: S. 130), Reichsleiter Alfred Rosenberg. Er plante ein NSDAP-Ordenshaus, in dem er die Lehrer und Erzieher für die Ordensburgen und die anderen Schulen der NSDAP unterwies. Die Beabsichtigung bestand darin, die schwierigen Vorsätze

„[...] wirtschaftliche Kapazität zu sein und in der Weltanschauung absolut sicher zu liegen, zu erfüllen“ (Ley 1936: S. 130).

Ein weiteres Ziel bestand darin, dass es nirgendwo bessere und anerkanntere Wissenschaftler geben sollte als auf den Ordensburgen. Die Herren Professoren hielten Vorträge, in denen je fünfzig Mann anwesend waren und von einem hauptamtlichen Kameradschaftsführer in Seminaren geleitet und die Vorträge erarbeitet wurden. Der Burgkommandant hatte dann die Aufgabe, im Rahmen eines täglich stattfindenden Burgappels, einen Sprecher des Seminars auszuwählen und dieser hatte den Kameraden eine Zusammenfassung des Vorgetragenen zu präsentieren. Der Schluss des Appells wurde vom Burgkommandanten zum Anlass genommen, die vorangegangene Diskussion der Gruppe einer Kritik zu unterziehen. Dies hatte den Zweck, den Tag mit einem, wie Ley schreibt, klaren, eindeutigen schriftlichen Urteil beenden zu können (vgl. Ley 1936: S. 130).

Die nationalistische Weltanschauung wurde also in den Ordensburgen gelehrt. Diese war aber nur ein Teil nationalsozialistischen Erziehung. Der zweite Teil bestand aus dem Einüben der nationalsozialistischen Weltanschauung. Wichtig war, dass jeder Teilnehmer einer Ordensburg seine Männlichkeit unter Beweis stellte. Deshalb wurde dem Sport als Erziehungsmethode größte Aufmerksamkeit gewidmet, um u.a. drei Grundanlagen der Männlichkeit zu überprüfen:

- a) Es sollte der Mut und die Entschlussfreudigkeit jedes Teilnehmers geprüft werden, in dem er aus einem Flugzeug mit einem Fallschirm abspringen

konnte oder von einem Zehn-Meter-Brett ins Wasser sprang. Weiters musste er Unterricht im Fechten und Boxen nehmen (vgl. Ley 1936: S. 131).

- b) Man wollte wissen, ob sich die Männer zum Führen, zum Herrschen eigneten. Es musste der Drang zum Herrschen ersichtlich sein, denn man war der Meinung, dass nur einer führen und die Verantwortung übernehmen kann, nämlich der Machthaber selber (vgl. Ley 1936: S. 132).
- c) Die Voraussetzung zum Herrschen, war die Eigenschaft, sich selbst beherrschen zu können. Daraus ergibt sich das Recht über andere herrschen zu können. Auch das sich selber Beherrschen gehörte zur Männlichkeit. Daher führte man sogenannte Disziplinübungen durch, bei denen die innere Disziplin überprüft wurde. Ein Beispiel war, für acht Tage das Rauchen und Trinken von Alkohol einzustellen. Denn dem Körper durfte nicht unnötig Schaden zugefügt werden und somit hatte er die Aufgabe von sämtlichen derartigen Lastern abzusehen. Dies zu erkennen war für jeden Führer der NSDAP eine Selbstverständlichkeit (vgl. Ley 1936: S. 132). Mit einer Missachtung dieser Selbstverständlichkeit hätte er der Partei und somit dem Volk geschadet. Die ununterbrochene Erprobung der Kameradschaftlichkeit innerhalb der Gruppe war ein weiterer Punkt.

Ein wichtiges Kriterium der Männlichkeit des Führernachwuchses der NSDAP zeichnete sich durch ein selbstbewusstes Auftreten aus. Gleichgültig in welcher Situation sich der Teilnehmer einer Ordensburg befand, musste er Herr dieser Situation sein und seine Leistung darbringen. Damit war ein vollkommenes sicheres Auftreten in der Gesellschaft gewährleistet. Selbstbewusstsein und Stolz waren die Gebote der Stunde (vgl. Ley 1936: S. 133). Die Männer sollten im Kontakt mit der Umwelt und ihren Ehefrauen stehen. Ley regte an, möglichst verheiratete Männer in die Ordensburgen aufzunehmen (vgl. Ley 1936: 134).

Die Ausbildung dauerte drei Jahre. Jeder Anwärter hatte ein Jahr auf jeder der drei Ordensburgen zu verbringen. Ley sah im Wechseln der einzelnen Ordensburgen den Vorteil, jeden Teil des Landes - Rheinland, Bayern, Pommern - und jeweils anderen Menschen, die Lage etc. kennenzulernen.

Zuletzt betonte Ley, dass der Gehorsam, dem jeder der Männer dem Orden schuldet, im tiefsten seines Inneren vorhanden sein muss. Der Gehorsam, schreibt

Ley, ist es, der alles in der Welt groß gemacht hat, was wirklich groß ist (vgl. Ley 1936: S. 134 f).

Der Führer selbst, erteilte Ley den Auftrag, mit den Ordensburgen fortzufahren, d.h. weitere Ordensburgen der NSDAP in den deutschen Gauen aufzubauen.

Ley war sich der Tatsache bewusst, dass sich die Männer der Ordensburgen auf unterschiedlichem geistigem Niveau befanden. Er räumte dieser Tatsache die entsprechende Zeit einer Nivellierung des Wissenstandes ein. Deshalb, führte er weiter aus, muss die Erziehung zur Ausbildung des Nachwuchses für die Partei bereits in der Kindheit, in der Volksschule beginnen (vgl. Ley 1936: S. 138).

10.4 Von der NAPOLA zur Ordensburg

Ley sprach sich für ein Gemeinschaftshaus der Partei aus, der den geistigen Mittelpunkt gewährleistete. Er beschrieb dieses Gemeinschaftshaus folgendermaßen, indem das Haus die Parteibüros, die Büros der Teilbereiche der Verbände, die Staatsbüros und die Büros der Öffentlichkeit beinhalten sollte. Nach außen zeigte sich das Gemeinschaftshaus dem Volk, dem Staat als eine einheitliche Sache. Deshalb war es von großer Wichtigkeit, dass die Aula des Gemeinschaftshauses in einer Größe dimensioniert wurde, dass allen Angehörigen einer Ortsgruppe darin ausreichend Raum geboten wurde. Ley stellte sich den schönsten Platz, etwa einen Park mit einem Sportgelände, Turnhalle, Schwimmbad und Fußballplatz, der Ortsgruppe eines jeden Gemeinschaftshauses vor. Bedingung war, dass die Volksschule des jeweiligen Ortes an das Gemeinschaftshaus angegliedert wurde. Damit wollte er erreichen, dass die nationalsozialistische Weltanschauung in der Volksschule gelehrt wurde. Der zweite Grund war, dass sich schon in der Volksschule die am besten geeigneten zukünftigen Führer der NSDAP herauskristallisieren konnten. So konnte schon von Beginn an eine Auslese, der rassisch besten, fähigsten und gesündesten Knaben getroffen werden. Nach der Ausbildung in der Volksschule, schloss für die selektierten Knaben die dreijährige Ausbildung einer NAPOLA an. Die Auslese erfolgte nach den gleichen Richtlinien wie für die Ordensburgen, ohne auf den Stand, Klasse, Verdienst und dergleichen zu achten, sondern ausschließlich auf Rasse, körperliche und geistige Eignung. Der Schulbesuch selbst, sowie die Lehr- und Lernmittel erfolgten unentgeltlich. Die besten Schüler einer NAPOLA wurden nach den gleichen Auswahlkriterien wie bisher auf die Kreisburg entsendet. Auch hier gab es ein Gemeinschaftshaus, das

aber größer als das der Ordensburgen ausfiel. Auch der Kreisburg war eine NAPOLA angeschlossen, die dem Kreisleiter unterstellt war (vgl. Ley 1936: S. 139).

Ein weiteres Gemeinschaftshaus war das eines Gauers, die Gauburg. Auch der Gauburg war eine NAPOLA angeschlossen, in die wiederum die besten, fähigsten und gesündesten Schüler der Kreisburg aufgenommen wurden. Die Absolventen der Gauburg erhielten mit 18 Jahren ein Reifzeugnis. Die Schüler der Kreisburgen und der Ordensburgen bekamen ein Abschlusszeugnis. Nach Beendigung der Gauburg mussten sich die Männer einer siebenjährigen, von der Partei betreuten Erprobungsphase der Praxis des Lebens unterziehen. Diese sieben Jahre standen die Männer unter ständiger Überwachung, damit immer das Wissen um den Aufenthaltsort gewährleistet war (vgl. Ley 1936: S. 140). Etliche waren diesem Lebenskampf nicht gewachsen und schieden aus der Betreuung der Partei aus. Der Rest der Männer mussten ihre Arbeitsdienst- und Wehrpflicht erfüllen. Zudem mussten sie in diesen sieben Jahren einen Beruf erlernen, der als einer der Voraussetzungen für die Aufnahme an eine Ordensburg galt. Die Anwärter für eine Ordensburg mussten überdies eine Gesellenprüfung vorweisen. Die Lehrzeit musste nicht unbedingt ein Handwerk betreffen, es konnte auch ein Universitätsstudium als Nachweis gelten. Somit war ein erlernter Beruf oder ein abgeschlossenes Studium Voraussetzung für die Aufnahme einer Ordensburg. Damit war das nötige Selbstbewusstsein, einen Beruf auszuüben, gesichert. Nun hatten alle Kandidaten die gleichen Ausgangsbedingungen, wenn sie in einer Ordensburg aufgenommen wurden (vgl. Ley 1936: S. 141). Somit wurden sie in der nationalsozialistische Weltanschauung geschult und durch Härte, Drill und Läuterung erzogen. Ley war sich sicher, dass durch diese Maßnahmen, die weltbesten Führer hervorgingen und der Partei und dem Volk in bester Absicht übergeben werden konnten (vgl. Ley 1936: S. 142).

11 Die Wehr- und Sportausbildung an den AHSs und NAPOLAS

Dieses Kapitel behandelt die Ausbildung an den AHSs und den NAPOLAS gemeinsam, da es praktisch keine Unterschiede in der Beschulung gab. Wehr- und Sportausbildung waren in beiden Schultypen einander fast ident.

Man legte großen Wert auf das Zelebrieren von Feierlichkeiten nach absolvierten Sport- und Wehrübungen, die zu einem starken Zusammengehörigkeitsgefühl der

Jungmannen mit ihren Erziehern und Lehren beitragen sollten, sowie die Härte gegen sich selbst zu Gunsten der Kampfbereitschaft und des Einsatzes für den Führer (vgl. Gelhaus/Hülter 2003: S. 61). Des Weiteren veranstaltete man Sportfeste und Sportturniere, sowie externe, „als ob“ Übungs- und Manövereinsätze zur Festigung der Lager- und Geländetauglichkeit der Schüler für die sie Auszeichnungen erhielten (vgl. Gelhaus/Hülter 2003: S. 62).

Einer der wichtigsten Beschäftigungen in einer AHS und in einer NAPOLA war zweifelsohne die Leibeserziehung und die Wehrausbildung, die zu einer vollendeten Ertüchtigung der Schüler führte. Sie galt als Grundlage der gesamten Erziehung im Nationalsozialismus. Man hielt sich an das *„Prinzip der Kraft“* (Bernett: S. 167. In: Hermann (Hrsg.) 1989) – diese sollte nach völkischem Vorbild aufgebaut werden und politischen und pädagogischen Richtlinien entsprechen. Man schöpfte aus dem Denkmuster des Deutschen Turners Friedrich Ludwig Jahn. Ab 1933 bezog man sich auf ihn. Er setze sich für eine *„Gleichmäßigkeit der menschlichen Bildung“* (Bernett: S. 167. In: Hermann (Hrsg.) 1989), aber nicht der Bildung wegen, ein, sondern zur Erhaltung des *„Volkstums“* (Bernett: S. 167. In: Hermann (Hrsg.) 1989) Deutschlands.

Die sogenannten Leibesübungen, die noch bis vor einigen Jahren als Unterrichtsfach auf den Schulstundenplänen standen, heute wird dieses Fach Bewegung und Sport (BSM für Mädchen und BSK für Knaben) genannt, waren von nun an fester Bestandteil der Nationalsozialistischen Erziehung und somit auch in den AHS und NAPOLAS. Diese fixe Verankerung der Leibeserziehung wurde sowohl durch das Kultus- als auch durch das Kriegsministerium „organisiert“, also waren auch die Leibesübungen in politischen Händen. Auf diese Art und Weise wischte man die eigentliche Bildungsintention vom Tisch (vgl. Bernett: S. 167. In: Hermann (Hrsg.) 1989).

Die Schlagworte setzten sich u.a. aus den Begriffen *„Volkskraft“* (Bernett: S. 167. In: Hermann (Hrsg.) 1989) und *„Wehrkraft“* (ebd.) zusammen. Von liberaler Seite her, versuchte man die neue Strömung zu bekämpfen. Doch die Vaterlandsliebe war stärker. So konnte sich von nationaler Ebene aus, die sportliche Betätigung einer starken Jugend durchsetzen. Damit partizipierten die Nationalsozialisten, aber in einer noch nie dagewesenen harten Gangart (vgl. Bernett: S. 168. In: Hermann (Hrsg.) 1989). Diese harte Gangart einer nationalsozialistischen Leibeserziehung war das Ergebnis eines über Generationen praktizierten *„ideologischen Konstrukts“*

(Bernett: S. 168. In: Hermann (Hrsg.) 1989), das letztlich der Nationalsozialismus übernahm. Der retrospektive Bogen spannt sich von der Monarchie unter Kaiser Wilhelm II. über die Weimarer Republik bis in den Nationalsozialismus (vgl. Bernett: S. 168. In: Hermann (Hrsg.) 1989).

Kaiser Wilhelms II. aufgerüstete Schiffsflotte, die zum Inbegriff der damaligen Weltmachtpolitik avancierte, ermöglichte die Darbietung eines verstärkten Macht- und Kraftbewusstseins, das sich auch in der Architektur, Kunst und Kultur zeigte. Aus der Beobachtung heraus, dass das männliche Ideal allmählich degenerative Attribute aufwies, beschloss man, eine weitere Stunde Schulsport - „runderneuert“ - in den Unterricht einzuplanen. Der damalige Leitspruch lautete: *„Kraft ist die Parole des Lebens“* (Bernett: S. 170. In: Hermann (Hrsg.) 1989).

Zusätzlich bot die NAPOLA noch andere Ausbildungsmöglichkeiten, wie das Einnehmen des Luftraumes, der Gebirge, der See mit den verschiedensten motorischen Fortbewegungsmitteln, an. Es wurde die Frage aufgeworfen, ob ein derartig reiches sportliches Programm auf Kosten der geistigen Erziehung geht (vgl. Gelhaus/Hülter 2003: S. 65).

12 Funktionen der AHS und der NAPOLA während des Krieges

In diesem Kapitel werden die Tätigkeiten der Absolventen der AHSs und NAPOLAS während des Krieges beschrieben. So soll gezeigt werden, wie die ursprüngliche Ausbildung in den Schulen direkt im Kriegsdienst und ihm Dienste der Partei angewandt wurde.

12.1 Organisation der Kinderlandverschickungen

Im Vorfeld des 2. Weltkrieges erging die Anordnung Hitlers am 28. 09. 1940, die sogenannte Kinderlandverschickung (KLV) einzuleiten. Es wurde für den Lageraufbau der Organisationsplan der HJ angewendet. Die Lagermannschaft wurde von einem AHS-Schüler oder NAPOLA-Schüler geführt, wobei die Regeln der Anstalt auf die Lagersituation übertragen wurden. Die dreimonatige Dauer eines KLV-Lagers entsprach dem Arbeitsdienst, der somit für den jeweiligen Schüler entfiel. Auf dem Lager legte man großes Augenmerk auf die körperliche Erziehung, die aus einem sportlichen Teil und aus Geländeübungen sowie aus einem schulischen und

weltanschaulichen Teil eingebunden in einen soldatischen Erziehungsstil, erfolgte. Der Lagerplan enthielt unter anderem Kampfspiele, die unter den Pimpfen sehr beliebt waren und politische Bildung in Form von Lesen aus Zeitungen und hören von Nachrichten, die von den Schülern aufgearbeitet wurden und die sie in Beispielen aus dem Alltag von den Erziehern erläutert bekamen (vgl. Gelhaus/Hülter 2003: S. 105). Auf diese Art und Weise wurden den Jungmannen das Kriegsgeschehen, Wehrmachtsberichte und Frontverlauf versucht zu erklären. Die Schüler blieben ihren Eltern insofern verbunden, in dem sie einen wöchentlichen Brief im Rahmen des Unterrichts an diese schrieben (vgl. Gelhaus/Hülter 2003: S. 106).

12.2 Arbeitsdienst

Als besonders wurden einige spezielle Ausbildungen, wie die Ausbildung zum Kraftfahrer, Arbeitseinsätze in industriellen und landwirtschaftlichen Betrieben gewertet. Durch das Vertraut-Werden im Rahmen der industriellen und landwirtschaftlichen Betätigung, sollten die Jungmannen eventuelle Unsicherheiten, bezüglich der NS-Ideologie mit den Arbeitern und Bauern, abbauen. Somit konnten die Schüler das nationalsozialistische Konzept verinnerlichen (vgl. Gelhaus/Hülter 2003: S. 108).

Adolf Hitler wollte den deutschen Arbeiter nicht mehr in Zusammenhang mit einer bestimmten Zugehörigkeitsschicht in Verbindung bringen, sondern er forderte, dass jede Art von Tätigkeit unter den Begriff von Arbeit fallen und entsprechende Beachtung finden sollte. Man nannte dies „*Volkserziehung*“ (Flessau et al. (Hrsg.) 1987: S. 130). Entscheidend war die Qualität der Leistung eines Arbeiters. Hitler plädierte für eine möglichst gleiche Beurteilung jedes einzelnen Menschen im Staat, der dazu beiträgt, der Gemeinschaft zu nützen. Die konkrete Bewertung des Arbeitsnutzens drückte sich in einer verschieden hohen Entlohnung des einzelnen Arbeitsnehmers aus. Es war damit gemeint, dass jeder seinen besten Arbeitsbeitrag leistete, dieser wertgeschätzt und nicht sein gesellschaftlicher Stand (vgl. Flessau et al. (Hrsg.) 1987: S. 131) beurteilt wurde.

In einem Arbeitsprogramm einer zukünftigen „*Erziehungsschule des Dritten Reiches*“ (Flessau et al. (Hrsg.) 1987: S. 133) wurden genaue Vorgaben für die Schulung im Reichsarbeitsdienst gegeben. Diese bestanden aus der körperlichen Arbeit der Schüler, die das Hauptkriterium der Erziehung im Arbeitsdienst bildeten.

Sie sollten den jungen Mann zum politischen Denken führen und in ihm die Freude zum Wehrdienst bilden. Man richtete sich in der Durchführung des Arbeitsdienstes an die Führung des Heeres. Dies wurde u.a. in den Dienstgraden ersichtlich. Die obersten Werte lagen im strengen Gehorsam, in der „*Manneszucht*“ (Flessau et al. (Hrsg.) 1987: S. 134) und in einer unbedingten Erfüllung der Pflichten. Zur vormilitärischen Ausbildung zählte das Exerzieren, hin- und rückmarschieren zum Arbeitsplatz (vgl. Flessau et al. (Hrsg.) 1987: S.134).

Die bedeutendste Erziehungsmaßnahme sah man im vorbildlichen Verhalten des Arbeitsdienstführers, in der Alltagsordnung der Gemeinschaft, im Sport, in der politischen Fortbildung, Freizeitgestaltung (vgl. Flessau et al. (Hrsg.) 1987: S. 137). Die Sichtweise des „Ich“ wurde durch das Leben in der Gruppe in eine Sichtweise der Gemeinschaft abgelöst. Die gegenseitigen Hilfestellungen der Männer wurden geleistet, um sich auch besser zu höheren Leistungen zu motivieren. Ein zentrales Ergebnis war jedoch die Leistung der Arbeit selbst. Vom Schüler wurde ein freudiges, nicht dem Selbstzweck dienendes Arbeiten abverlangt. Dieses Verhalten stärkte das Gemeinschaftsgefühl aller arbeitenden Menschen im Staat. Man teilte die Arbeitserziehung in vier Stufen ein. Die einzelnen Abschnitte bestanden in einer sogenannten technischen Anleitung, die das Umgehen mit Arbeitsgeräten lehrte mit denen dann gelernt wurde, praktische Arbeiten, wie die eines Erdaushubes, bauen eines Staudammes, Kanäle graben u.dgl.m. (vgl. Flessau et al. (Hrsg.) 1987: S. 139). Über den Arbeitsbefehl hinaus, wurde den jungen Männern der Zweck und der Gebrauch der oben erwähnten praktischen Arbeiten erklärt. Die Arbeitsmänner vollbrachten ihr Werk gemeinsam. Nur wenn alle in der Gemeinschaft gleich viel anpackten, zeigte sich der entsprechende Erfolg, der dann jedem Mitglied in der Gruppe zu Recht zustand. Die Arbeitsvorgaben mussten in einer bestimmten Zeit absolviert werden. Daran konnte jeder Einzelne den Kampf mit seiner eigenen Person austragen, in dem er körperliche Unannehmlichkeiten wegsteckte. Um diese zu erleichtern, wurden regelmäßig Erholungsphasen eingeplant, sowie Lob erteilt und zum Ausgleich bestimmte Entspannungsübungen erteilt (vgl. Flessau et al. (Hrsg.) 1987: S. 140). Ziel dieser Programmgestaltung war die Ermunterung zur praktischen Arbeit, in der der Jugendliche sich selbst einschätzen konnte. Überdies wurde der Körper jedes Einzelnen gestärkt, abgehärtet, er fühlte sich dadurch auch durch eine größere Selbstsicherheit bestätigt und als wertvolles Mitglied einer Gruppe. Mit der Zeit konnte der Jugendliche seine geleistete Arbeit auch selbst

immer besser beurteilen. Als wertvoll stellte sich die gemeinsame Nachbesprechung des Projektes heraus. Hierbei wurden Zensuren und Leitungsurkunden vergeben, um die Gruppenmotivation zu steigern. Die pädagogische Komponente zeigte sich in einer positiven Abspeicherung des Kräftezuwachses und das erfolgreiche Umsetzen der Arbeit, im Gehirn, die sich dauerhaft auswirkte (vgl. Flessau et al. (Hrsg.) 1987: S. 141).

Typisch für den nationalistischen Arbeitsdienst war, den jungen Mann als wichtiger Teil in der Gruppe zu sehen. Auf diese Weise wurde der Arbeitsmann durch Bildung eines Gruppenbewusstseins geprägt (vgl. Flessau et al. (Hrsg.) 1987: S. 142).

Die Formung dieses Bewusstseins vollzog sich in der erzieherischen Tätigkeit, den Jugendlichen jegliche Erfahrungen für immer einzuprägen. Man wollte den Jungmann von seiner bisherigen Lebensauffassung direkt in eine nationalsozialistische Sichtweise führen. Der Führung ging es wenig um die geistige Ausbildung der Jugendlichen, sondern vielmehr den Weg in soziale und politische Bahnen zu lenken, in dem immer wiederkehrende Denkungsweisen vorgegeben wurden, die sich letztendlich tief im Gehirn festsetzte (vgl. Flessau et al. (Hrsg.) 1987: S. 143). Diese Manipulation teile sich in drei Ausrichtungen, nämlich in die Deutung des Sinns des Arbeitsdienstes, der Kameradschaft und der Natur.

12.3 Ausbildung für den Kriegsdienst

Dadurch die Kameradschaft im Arbeitsdienst und die vormilitärische Ausbildung ging man während des Zweiten Weltkrieges auch dazu über, NAPOLA-Schüler im Krieg einzusetzen. Man erhoffte sich durch die NAPOLA-Schüler entscheidende Frontgewinne, da sie doch zur Elite zählten.

Den Abschluss dieser politischen Darstellungsweise bildete

„ein rassistisch indoktriniertes und weltanschaulich ausgerichtetes politisches Soldat, der dann nach Verlassen der Schule in der Ausübung seines Berufes die NS-Ideologie verbreiten sollte“ (Gelhaus/Hülter 2003: S. 109).

Man wollte mit dieser Art des ideologischen Unterrichts einen nationalistischen Idealzustand, beinhaltend *„Opferbereitschaft und Einsatzwille“* (Gelhaus/Hülter 2003: S. 109), zu erreichen. Berichten zufolge wurde eine *„nationalsozialistische*

Grundhaltung im Sinne der Machthaber erfolgreich vermittelt“ (vgl. Gelhaus/Hülter 2003: S. 109).

Von der körperlich-erzieherischen Seite her, versuchte man die Vorstellungen aus Adolf Hitlers „Mein Kampf“, die schon in den NAPOLAS und AHSs angewendet wurden, umzusetzen. Neben dem allgemeinen Sportunterricht, baute man eine

„geländesportliche Ausbildung, mit Karten- und Kompasskunde sowie strategischen Übungen mit simulierten Gefechtssituationen, dazu, den Jungen ein militärisches Grundwissen zu vermitteln“ (Gelhaus/Hülter 2003: S. 109).

Dies diente auch wieder der Orientierung an der Front.

13 Schlussfolgerung und Beantwortung der Forschungsfrage

Die vorliegende Arbeit hat sich die Aufgabe gestellt, eine Analyse des autoritären Charakters nach Theodor W. Adorno nach hermeneutischer Methode im Bereich der Adolf-Hitler-Schulen, der Nationalpolitischen Erziehungsanstalten und der Ordensburgendurchzuführen.

Einleitend galt es zunächst die einzelnen Charaktermerkmale des autoritären Charakters nach Adorno herauszuarbeiten und spezifische Begriffe wie, Nationalsozialismus, Erziehung, autoritäre Erziehung und Erziehung im Nationalsozialismus zu definieren, um danach näher auf die Pädagogik im Nationalsozialismus eingehen zu können.

Die beiden pädagogischen Experten, Ernst Krieck und Alfred Baeumler prägten die pädagogische Linie im Nationalsozialismus entscheidend mit.

Diese pädagogische Linie wurde u.a. in den AHSs und in den NAPOLAS verfolgt. In den beiden genannten Schultypen gab es bestimmte Aufnahmekriterien, wie die körperliche und geistige Eignung für eine Auslese der besten Schüler für die Führerausbildung in der NSDAP. Beide Schultypen schlossen mit der Reifeprüfung ab.

Hauptfrage: Gab es den „autoritären Charakter“ nach Adorno in der Beschulung und Erziehung in den Adolf-Hitler-Schulen und in den Nationalpolitischen Erziehungsanstalten?

Die Hauptfrage kann mit einem klaren „Ja“ beantwortet werden.

Subfrage 1: Wenn ja, welche Auswirkungen zeigte der „autoritäre Charakter“ in diesen Schulen?

Sowohl die AHSs als auch die NAPOLAS zeichneten sich durch strenge, rigorose Erziehungsmaßnahmen im sportlichen, schulischen und im Internatsbereich aus, sodass die Merkmale des autoritären Charakters nach Theodor W. Adorno, in beiden Schultypen zutreffen.

Subfrage 2: Welche Ziele verfolgte das nationalsozialistische Regime mit der autoritären Beschulung und Erziehung?

Das nationalsozialistische Regime wollte die besten Anwärter in den AHSs und den NAPOLAS mit der bestmöglichen Ausbildung zu parteitreuen Führern für die NSDAP ausbilden.

Subfrage 3: *Welche Ziele verfolgte man mit der Einführung der Ordensburgen?*

Die Ordensburgen dienten für die besten Absolventen der AHSs und NAPOLAS zur Aufgabenerfüllung der Parteiführer-Erziehung mit der Intension einer langfristigen Sicherung der Macht der NSDAP.

Anstatt der Schlussworte möchte ich die vorliegenden Ergebnisse dieser Arbeit aus dem Blickwinkel Erwin Ringels analysieren, der sich in seinem Buch „Die österreichische Seele“ fragt, ob die heutige Jugend genauso

„[...] jämmerlich zusammenbrechen wird, wie viele, viele aus der Generation unserer Eltern und Großeltern?“ (Ringel 1984: S. 143).

Und weiter, wenn einer kommt, und gebetsmühlenartig immer wieder dasselbe predigt, und so die Grundsätze der Erziehung und Nächstenliebe ignoriert und die Erwachsenen, die einst Schüler waren und gelernt haben dem nächst Höheren zu gehorchen - man nennt das Disziplin – auch wenn das Gewissen dies verneint, werden sie dem Prediger folgen und sich verführen lassen, wird dieser über sie verfügen können? Bekanntermaßen taten sie es – sie verinnerlichten seine Reden und gebärdeten sich als willenlose Geschöpfe. Ringel kritisierte die heutigen Lehrer, insbesondere, diejenigen die Geschichte unterrichten, und meinen, wenn sie den Schülern die Auswirkungen des willenlosen Folgens schildern, ist es damit getan...Er bringt das pointiert zum Ausdruck, indem er schreibt: *„Dieses Schulsystem gehört verboten! Das schulden wir Millionen Toten!“* (Ringel 1984: S. 144).

14 Literaturverzeichnis

- Adorno**, Theodor W. 1973: Studien zum autoritären Charakter. Frankfurt am Main.
- Benson**, Nigel C. 2011: Psychologie. Überlingen.
- Benz**, Wolfgang 2008: Geschichte des Dritten Reiches. München.
- Blankertz**, Herwig 1992: Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Wetzlar.
- Böhm**, Winfried 2005: Wörterbuch der Pädagogik. Stuttgart.
- Bracher**, Karl Dietrich Stufen der Machtergreifung. In: Bracher/ Schulz/ Sauer 1974: Die nationalsozialistische Machtergreifung. Studien zur Errichtung des totalitären Herrschaftssystems in Deutschland 1933/34. Köln und Opladen.
- Buckingham**, Will et al. 2011: Das Philosophiebuch. Große Ideen und ihre Denker. London/ New York/ Melbourne/ München und Delhi.
- Cerwenka**, Kurt 1996: Die Fahne ist mehr als der Tod. Erziehung und Schule in „Oberdonau“ 1938 – 1945. Grünbach.
- Danner**, Helmut 2006: Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik. München.
- Engelbrecht**, Helmut 1988: Geschichte des österreichischen Bildungswesens. Erziehung und Unterricht auf dem Boden Österreichs. Band 5: Von 1918 bis zur Gegenwart. Wien.
- Engelbrecht**, Helmut et al 1980: Erziehung und Schulung im Dritten Reich. Teil 1: Kindergarten, Schule, Jugend, Berufserziehung. Stuttgart.
- Faulstich-Wieland**, Hannelore/ **Faulstich**, Peter (Hrsg.) 2008: Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs. Reinbek bei Hamburg.
- Feller**, Barbara/ **Feller**, Wolfgang 2001: Die Adolf-Hitler-Schulen. Pädagogische Provinz versus Ideologische Zuchtanstalt. Weinheim und München.
- Flessau**, Kurt Ingo 1977: Schule der Diktatur. Lehrpläne und Schulbücher des Nationalsozialismus. München.
- Flessau**, Kurt-Ingo et al. (Hrsg.) 1987: Erziehung im Nationalsozialismus. „...und sie werden nicht mehr frei ihr ganzes Leben!“. Köln, Wien.
- Flitner**, Andreas 1992: Konrad, sprach die Frau Mama...Über Erziehung und Nicht-Erziehung. Berlin.
- Gelhaus**, Dirk/ **Hülter**, Jörn-Peter 2003: Die Ausleseschulen als Grundpfeiler des NS-Regimes. Würzburg.

- Giesecke**, Hermann 1999: Hitlers Pädagogen. Theorie und Praxis nationalsozialistischer Erziehung. Weinheim und München.
- Grigat**, Rolf 1970: Autoritäre oder antiautoritäre Erziehung. München.
- Gutman**, Israel et al. (Hrsg.) 2002: Enzyklopädie des Holocaust. Band 3: Die Verfolgung und Ermordung der europäischen Juden.
- Heinen**, Franz Albert 2011: NS-Ordensburgen. Vogelsang, Sonthofen, Krössinsee. Berlin.
- Hellfeld** von, Matthias/ **Klönne**, Arno 1985: Die betrogene Generation. Jugend in Deutschland unter dem Faschismus. Quellen und Dokumente. Köln.
- Hermann**, Ulrich/ **Oelkers**, Jürgen 1989: Pädagogik und Nationalsozialismus. Weinheim und Basel.
- Hoffmeister**, Dieter/ **Sill**, Oliver 1992: Zwischen Aufstieg und Ausstieg. Autoritäre Einstellungsmuster bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Opladen.
- Keim**, Wolfgang 1990: Pädagogen und Pädagogik im Nationalsozialismus – Ein unerledigtes Problem der Erziehungswissenschaft. Frankfurt am Main/ Bern/ New York/ Paris.
- Kocab**, Herbert 1993: Die Nationalpolitische Erziehungsanstalt (NPEA). Eine Ausleseschule als Herrschaftsmittel des NS-Regimes. Diplomarbeit. Wien
- Koller**, Hans-Christoph 1999: Bildung und Widerstreit. München.
- Koller**, Hans-Christoph 2006: Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Stuttgart.
- Konrad**, Franz- Michael 2007: Geschichte der Schule. Von der Antike bis zur Gegenwart. München.
- Kwiet**, Konrad 1997: in: Enzyklopädie des Nationalsozialismus Stuttgart.
- Lenzen**, Dieter (Hrsg.) 2000: Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs. Reinbek bei Hamburg.
- Liesmann**, Konrad/ **Zenaty**, Gerhard 1992: Vom Denken. Einführung in die Philosophie. Wien.
- Lingelbach**, Karl-Christoph: Erziehung und Erziehungstheorien im national sozialistischen Deutschland. Frankfurt am Main.
- Mayring**, Philipp 2008: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim und Basel.
- Patel**, Kiran Klaus Sinnbild der nationalsozialistischen Weltanschauung? Die Gestaltung von Lagern und Ordensburgen im Nationalsozialismus. In: **Ciupke**, Paul/

- Jelich**, Franz-Josef (Hrsg.) 2006: Weltanschauliche Erziehung in Ordensburgen des Nationalsozialismus. Zur Geschichte und Zukunft der Ordensburgen Vogelsang. Essen. S. 21.
- Ringel**, Erwin 1984: Die österreichische Seele. 10 Reden über Medizin, Politik, Kunst und Religion. Wien.
- Ringel**, Erwin 1988: Selbstschädigung durch Neurose. Psychotherapeutische Wege zur Selbstverwirklichung. Wien.
- Rittelmeyer**, Christian/ **Parmentier**, Michael 2007: Einführung in die pädagogische Hermeneutik. Darmstadt
- Römpf**, Georg 2005: Kant leicht gemacht. Eine Einführung in seine Philosophie. Köln.
- Schäfer**, Alfred 2005: Einführung in die Erziehungsphilosophie. Weinheim und Basel.
- Schneider**, Barbara 2004: Die sächsischen Fürstenschulen unter dem Einfluss nationalsozialistischer Bildungspolitik. In: Flöter, Jonas/ Wartenberg, Günther (Hrsg.) Die sächsischen Fürsten- und Landesschulen. Interaktion von lutherisch-humanistischem Erziehungsideal und Eliten-Bildung. Leipzig.
- Schneider**, Barbara 2000: Die Höhere Schule im Nationalsozialismus. Zur Ideologisierung von Bildung und Erziehung. Köln/ Weimar/ Wien.
- Schneider**, Christian/ **Stillke**, Cordelia/ **Leineweber**, Bernd 1996: Das Erbe der Napola. Versuch einer Generationengeschichte des Nationalsozialismus. Hamburg.
- Scholtz**, Harald 1973: NS-Ausleseschulen. Internatsschulen als Herrschaftsmittel des Führerstaates. Göttingen.
- Schulz**, Gerhard 1962: Die nationalistische Machtergreifung. Studien zur Errichtung des totalitären Herrschaftssystems in Deutschland 1933/34. Band II: Die Anfänge des totalitären Maßnahmenstaates. Köln und Opladen.
- Thamer**, Hans-Ullrich 2002: Der Nationalsozialismus. Stuttgart
- Tremel**, Alfred K. 2010: Philosophische Pädagogik. Die theoretischen Grundlagen der Erziehungswissenschaft. Stuttgart.
- Ueberhorst**, Horst 1980: Elite für die Diktatur. Die Nationalpolitischen Erziehungsanstalten 1933 – 1945. Ein Dokumentarbericht. Düsseldorf.
- Werner**, Karl Ferdinand 1967: Das NS-Geschichtsbild und die deutsche Geschichtswissenschaft. Stuttgart/ Berlin/ Köln/ Mainz.
- Witschel**, Günter 1973: Die Erziehungslehre der Kritischen Theorie. Darstellung und Kritik. Bonn.

Zentner, Christian 2009: Adolf Hitlers Mein Kampf. Eine kommentierte Auswahl. Berlin.

15 Quellennachweis

Adorno, Theodor W. et al. 1950: Der Autoritäre Charakter. Band 1: Studien über Autorität und Vorurteil. Frankfurt am Main.

Aufnahmebedingungen der nationalpolitischen Erziehungsanstalt Bensberg bei Köln. In: **Kanz**, Heinrich (Hrsg.) 1990: Der Nationalsozialismus als pädagogisches Problem. Deutsche Erziehungsgeschichte 1933 – 1945. 2. Verbesserte und ergänzte Auflage. Frankfurt am Main/Bern/New York/Paris, S. 133.

Benze, Rudolf 1936: Nationalpolitische Erziehung im Dritten Reich. In: **Kanz**, Heinrich (Hrsg.) 1990: Der Nationalsozialismus als pädagogisches Problem. Deutsche Erziehungsgeschichte 1933 – 1945. 2. Verbesserte und ergänzte Auflage. Frankfurt am Main/Bern/New York/Paris, S. 152.

Bergmann, Ernst Die menschenfeindlichste aller Religionen. In: **Poliakov**, Léon/**Wulf**, Joseph 1983: Das Dritte Reich und seine Denker. Frankfurt am Main/ Berlin/ Wien.

Denkschrift des Oberpräsidenten der Rheinprovinz über die Nationalpolitischen Lehrgänge der Schüler: 1. Der Lehrgang als neue Lebensform der Schule, 2. Erfahrungsbericht eines Teilnehmers. In: **Kanz**, Heinrich (Hrsg.) 1990: Der Nationalsozialismus als pädagogisches Problem. Deutsche Erziehungsgeschichte 1933 – 1945. 2. Verbesserte und ergänzte Auflage. Frankfurt am Main/Bern/New York/Paris, S. 123.

Erlaß [sic!] des preußischen Kultusministers zur Vererbungslehre und Rassenkunde. In: **Kanz**, Heinrich (Hrsg.) 1990: Der Nationalsozialismus als pädagogisches Problem. Deutsche Erziehungsgeschichte 1933 – 1945. 2. Verbesserte und ergänzte Auflage. Frankfurt am Main/Bern/New York/Paris, S. 83.

Heinen, Franz Albert Des Führers treueste Soldaten und seiner Idee glühendste Prediger. Das System der NS-Burgen. In: **Vogelsang**, ip 2010: „Fackelträger der Nation. Elitebildung in den NS-Ordensburgen. Köln/Weimar/Wien.

Hitler, Adolf 1938: Mein Kampf. Zwei Bände in einem Band. Erster Band: Eine Abrechnung. Zweiter Band: Die nationalistische Bewegung. München.

Hitlers Rede vor Rüstungsarbeitern über die Aufgabe der NAPOLA. In: **Kanz**, Heinrich (Hrsg.) 1990: Der Nationalsozialismus als pädagogisches Problem. Deutsche Erziehungsgeschichte 1933 – 1945. 2. Verbesserte und ergänzte Auflage. Frankfurt am Main/Bern/New York/Paris, S. 288.

Hoffmann Dr., Heinrich, 1845: Der Struwwelpeter. Lustige Geschichten und drollige Bilder.

Kant, Immanuel 1878: Ueber Pädagogik. Mit Kant's Biographie. Herausgegeben von Theodor Vogt. Langensalza.

Kant, Immanuel 1999: Grundlegung zur Metaphysik der Sitten. Hamburg.

Kaufmann, Günter 1940: Die Erziehung der Jugend im Reich Adolf Hitlers. Berlin.

Krieck, Ernst Über Religion im allgemeinen [sic!]. In: **Poliakov**, Léon/ **Wulf**, Joseph 1983: Das Dritte Reich und seine Denker. Frankfurt am Main/ Berlin/ Wien.

Ley, Robert 1936: Wir alle helfen dem Führer. Berlin.

O.A. 1942: Alles für Deutschland. Mitteilungen der Nationalpolitischen Erziehungsanstalt. Folge: 4, 5 und 6. Hubertendorf-Türnitz.

Rousseau, Jean Jaques 1790: Emil oder über die Erziehung. Von J. J. Rousseau, Bürger zu Genf. Braunschweig.

Schirach, Baldur von 1943: Revolution der Erziehung. München.

Spencer, Herbert 1910: Die Erziehung. Leipzig.

CURRICULUM VITAE

Persönliche Angaben:

geboren am: 21. Juli 1960
in: Wien
Familienstand: verheiratet
Kinder: 2 Söhne, geb. am: 8. November 1997
geb. am: 27. Jänner 2001
1 Tochter, geb. am: 19. Juli 1999
Mailadresse: ingrid.karmann@nls.at

Schulbildung:

Volksschule, 1180 Wien
Gymnasium, 1090 Wien
HBLA für wirtschaftliche Berufe, 1190 Wien

Universitäre Ausbildung:

1982 – 1985 BWL
1983 Psychologie
1988 – 1993 Medizin
1993 – 1994 Pädagogische Akademie und Pädagogik
1994 – 1997 Jus
2006 – 2012 Bildungswissenschaft - Studienschwerpunkte:
Psychoanalytische Pädagogik
Heilpädagogik und Integrative Pädagogik

Beruflicher Werdegang:

1978 Hotelfach-Praxis
1979 – 1985 Gastgewerbe, Tourismus
1985 – 1987 Assistentin, Buchhaltung einer internationaler Versicherung, Wien
1987 – 1988 Assistentin, Verkauf, Wien
1988 – 1997 Mediaprint
1995 – 1997 Assistentin, Anwaltskanzlei, Wien